



UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**As Interrupções na Educação de Jovens e Adultos e o seu
Desvelamento: Um Estudo de Caso na Escola Municipal Frei Calixto.**

EUVADELIS PEREIRA SANTOS

COIMBRA

2011



UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS E
INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA



**As Interrupções na Educação de Jovens e Adultos e o seu
Desvelamento: Um Estudo de Caso na Escola Municipal Frei
Calixto.**

EUVADELIS PEREIRA SANTOS

COIMBRA

2011

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialidade em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação do Professor Doutor Joaquim Luís Medeiros Alcoforado

COIMBRA

2011

A meu pai (in memoriam).

À minha mãe.

À minhas irmãs, irmão, esposa, filho,
sobrinhos e sobrinhas

Pelo que sou e por tudo que faço.

Agradecimentos

Na vida nada se constrói só, muito menos um trabalho desta natureza. Apesar de o curso ter tido a duração de dois anos, a pesquisa aqui apresentada começou bem antes do ingresso no mesmo.

Poso dizer que começou a se desenhar nas tentativas para entrar num Mestrado no Brasil, desde o final do curso de Pedagogia em 2007. Assim, não posso deixar de citar os amigos Neilton e Geovani, companheiros de todas as horas. Trabalhamos juntos na produção de artigos e elaboração dos projetos para a seleção de Mestrado, também desde 2007. Os três na luta por galgar caminhos mais altos na academia. O desenho desta pesquisa adquiriu uma forma mais concreta a partir da seleção à bolsa da Fundação Ford, a quem, juntamente com a equipe da Fundação Carlos Chagas, agradeço profundamente pela condição financeira que me proporcionou estudar em outro país e, sobretudo pelo apoio, para que este trabalho fosse o melhor e não apenas o possível.

Não posso deixar de agradecer ao Luis, que é, apesar do pouco tempo de convívio, um grande amigo e às colegas de turma com quem partilhei momentos de angústia e de alegria.

Agradeço ainda às Professoras Cristina Vieira, Albertina Oliveira e Sónia Nogueira que também fazem parte desta pesquisa. Deixo um abraço especial para meu orientador, o Professor Alcoforado, que foi muito mais que um mero orientador, foi um amigo e conselheiro, que soube, com paciência, entender minhas angústias e direcionar esta pesquisa para o nível em que se encontra, com profissionalismo e disponibilidade para além das orientações comuns.

Agradeço também, a meus/minhas amigos/as de Coimbra, em especial aos bolsistas Ford, que foram minha família aqui e com certeza vão sempre fazer parte de minha vida.

Aos meus amigos e familiares que estão no Brasil torcendo por mim, aos educandos e educandas que participaram desta pesquisa e os/as educadores/as que de algum modo me ajudaram.

Por fim, agradeço a Deus, por ter colocado todas essas e outras pessoas em meu caminho e por ter feito este sonho converter-se em realidade.

Índice

Resumo.....	13
Introdução Geral.....	14
I Capítulo.....	18
As Confitetas e a Educação de Adultos no Brasil: Perspectivas Históricas	18
Introdução	18
1.1. I Conferência Internacional de Educação de Adultos	20
1.2. Brasil e o início da efervescência da EJA.	21
1.3. II Conferência Internacional de Educação de Adultos	22
1.4. Brasil, Movimentos Populares e Educação de Jovens e Adultos.	23
1.5. III Conferência Internacional de Educação de Adultos.....	28
1.6. Brasil, Educação de Jovens e Adultos e o Governo Militar.	30
1.7. IV Conferência Internacional de Educação de Adultos.	32
1.8. V Conferência Internacional de Educação de Adultos.....	34
1.9. Brasil, a Constituição e a Educação de Jovens e Adultos.	36
1.10. VI Conferência Internacional de Educação de Adultos.	40
1.11. Síntese do Capítulo.....	42
II Capítulo	43
Trajetórias das Pessoas Jovens e Adultas e a EJA	43
Introdução	43
2.1. Pessoas e contextos	43
2.2. Especificidades dos sujeitos da EJA	47
2.3. A Escola Destinada às Pessoas Jovens e Adultas.....	54
2.4. Práticas de vida das Pessoas Jovens e Adultas.....	56
2.5. Os Caminhos de Exclusão Escolar dos/as Educandos/as da EJA	60
2.6. Evasão ou Interrupção? A Terminologia e o Ato Político.	63
2.7. Síntese do Capítulo	65
Capítulo III.....	67
Estudo Empírico.....	67
Introdução	67

3.1. Metodologia	68
3.1.1. Síntese das razões para desenvolver esta investigação.....	68
3.1.2. Questões de investigação que orientam o presente estudo.	68
3.1.3. Metodologia enquadradora do desenvolvimento do estudo: estudo de caso.....	69
3.1.4. Esquema de desenvolvimento do estudo.....	69
3.1.5. Breve Histórico sobre Porto Seguro.....	75
3.1.6. Caracterização da Escola e do Bairro.....	76
3.2. Caracterização da Interrupção da EJA na Escola Municipal Frei Calixto a partir das Atas Escolares de 2008 e 2009.....	78
3.3. Análise Quantitativa.....	84
3.3.1. Os/as Sujeitos	84
3.3.2 Quantidade de anos afastados/as da escola	85
3.3.3 Frequência da escola na infância.....	85
3.3.4. Identidade Racial dos/as Educandos/as.....	87
3.3.5. Mulheres e Homens.....	88
3.3.6. Religião	88
3.3.7. Composição familiar	89
3.3.8. Lazer e Atividades.....	90
3.3.9. Computador e acesso à internet.....	91
3.3.10. Trabalho	91
3.3.11. Em que Série e Ano estavam quando Interromperam.....	96
3.3.12. Relações no Espaço Escolar	97
3.3.13. Motivos que os/as levaram à interrupção	99
3.4. Análise Qualitativa.....	103
3.4.1. As Interrupções e a Construção do Processo de Culpabilidade dos/as Educandos/as.	103
3.4.2. Sensação das Pessoas Jovens e Adultas ao Interromperem.....	106
3.4.3. Relações no Espaço Escolar	107
3.4.4. Motivos que os/as levaram à Interrupção.....	112
3.5. Discussão dos Resultados.....	117
3.5.1. Passado e Presente de Exclusão	117
3.5.2. Significado e Significância da Escola	119
3.5.3. Análise do Processo de Culpabilização dos Educandos da EJA	122
3.5.4. Análise do Processo de Interrupções dos Educandos/as da EJA.....	125

4. Conclusão.....	133
5. Bibliografia	139
Anexo	145

Índice de Tabelas e Gráficos

Tabela 1. Alunos matriculados na EJA e na educação básica do Brasil	51
Tabela 2. Alunos matriculados na EJA e no ensino Fundamental público do município de Porto Seguro.....	52
Gráfico 1: Idade dos/as educandos/as que estudaram nos anos de 2008 e 2009.....	79
Gráfico 2: Sexo dos/as educandos/as que estudaram nos anos de 2008 e 2009.....	80
Tabela 3: Séries, Idade e Sexo dos educandos (as) que estudaram nos anos de 2008 e 2009. 80	
Gráfico 3: Quantidade de educandos/as por série e ano, da Escola Municipal Frei Calixto..	81
Tabela 4: Situação atual, séries e idade dos educandos (as) que estudaram nos anos de 2008 e 2009.....	82
Tabela 5: Situação atual, séries e sexo dos/as educandos/as que estudaram nos anos de 2008 e 2009.....	83
Tabela 6: Situação dos educandos/as que estudaram na Escola Frei Calixto, nos anos de 2008 e 2009.....	84
Gráfico 4: Média de idade dos educandos/as que interromperam o ano letivo entre os anos de 2005 e 2009.....	84
Tabela 7: Quantidade de anos que os/as educandas/os que interromperam entre os anos de 2008 e 2009, ficaram sem estudar.....	85
Gráfico 5: Pessoas que estudaram quando criança e interromperam entre os anos de 2005 e 2009.....	86
Tabela 8: Anos que os/as educandos/as que interromperam entre os anos de 2005 e 2009, estudaram quando criança.....	86
Gráfico 6: Raça dos/as educandos/as que interromperam o ano letivo entre os anos de 2005 e 2009.....	87
Gráfico 7: Sexo das pessoas que interromperam o ano letivo entre os anos de 2005 e 2009. 88	
Gráfico 8: Religião dos/as educandos/as que interromperam entre 2005 e 2009.....	88
Gráfico 9: Número de filhos dos/as educandos/as que interromperam entre 2005 e 2009	89
Gráfico 10: Quantidade de pessoas que residem com os/as educandos que interromperam entre 2005 e	89
Gráfico 11: Lazer nas horas vagas dos/as educandos/as que interromperam entre 2005 e 2009	90
Gráfico 12: Local onde os/as educandos/as que interromperam entre 2005 e 2009, acessam a internet.....	91

Tabela 9: Situação laboral dos educandos que interromperam entre 2005 e 2009.	92
Tabela 10: Tipo de trabalho realizados pelos/as educandos/as que interromperam entre 2005 e 2009.....	92
Tabela 11: Profissões dos/as educandos/as que interromperam entre 2005 e 2009	92
Gráfico 13: Estudantes que interromperam entre 2005 e 2009 e já chegaram atrasados na escola.....	93
Gráfico 14: Tempo que os educandos/as que interromperam entre 2005 e 2009, demoram de casa à escola.	93
Gráfico 15: Renda familiar dos/as educandos que interromperam entre 2005 e 2009.....	94
Gráfico 16: Satisfação com a renda, dos/as educandos/as que interromperam entre 2005 e 2009.....	95
Tabela 12: Ano em que desistiram, série em que desistiram e atual, dos educandos que interromperam entre 2005 e 2009.	96
Tabela 13: Relações que os/as educandos/as que interromperam entre 2005 e 2009, mantinham com os colegas.	97
Gráfico 17: Relação que os/as educandos/as que interromperam entre 2005 e 2009 mantinha com os/as educadores/as.....	98
Tabela 14: Como estava a situação da escola Municipal Frei Calixto, para os/as educandos/as que interromperam entre 2005 e 2009.....	98
Gráfico 18: O que os educandos/as que interromperam entre 2005 e 2009, disseram que faltava na escola Municipal Frei Calixto.....	99

ABREVIACÕES

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CGU – Controladoria Geral da União

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

CPC – Centro Popular de Cultura

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MNCA – Mobilização contra o Analfabetismo

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Educação

PEMA – Programa Experimental Mundial de Alfabetização

PNA – Plano Nacional de Alfabetização

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

SIRENA – Sistema Rádio-educativo Nacional

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNE – União Nacional de Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Resumo

A educação das pessoas Jovens e Adultas é marcada por uma trajetória de exclusão, que se origina nos primeiros contatos destas pessoas com a escola. Esta exclusão, definida pelas condições sociais vividas por este grupo, era, no passado, perpetuada e reforçada na ausência da escola. Atualmente a exclusão se mantém a partir da qualidade do ensino que lhes é ministrado, uma vez que, além da debilidade estrutural das políticas de suporte, a EJA vive na carência de estruturas físicas e de materiais pedagógicos, bem como na insuficiência de educadores/as e demais profissionais da educação. Face a este conjunto de problemas, estas ofertas educativas aparecem, normalmente, associadas a números impressionantes de interrupções que tendem a acentuar, legitimar e perpetuar desigualdades de acesso e sucesso, nos diferentes espaços socioeconômicos. Nesta pesquisa, discutimos as interrupções das pessoas jovens e adultas que estudam na EJA, numa escola do município de Porto Seguro, de forma, que pudéssemos debater criticamente as ideias que vão prevalecendo nas escolas sobre as interrupções. Para isso, fizemos uma análise da trajetória escolar destes sujeitos, bem como, de suas condições socioeconômicas, sempre utilizando, para tal, uma perspectiva inversa à empregada para institucionalizar e naturalizar as interrupções, motivos estes, que empurram as pessoas, jovens e adultas, para um continuado sentimento de culpa. Dos resultados coligidos, no âmbito deste estudo, ficam indicadores que nos impelem a considerar as interrupções como resultantes de situações relacionadas com a falta de ação da escola.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos; Interrupção escolar

Introdução Geral

No ano de 2000 ingressei, após ser aprovado em um concurso público, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sem nenhuma experiência em sala de aula e muito menos nesta modalidade, fato que é comum à maioria dos/as educadores/as que lecionam para o público de jovens e adultos/as. Assim, trabalhar na EJA foi conveniente para mim e ainda o é para muitos/as educadores/as, pois, se pode ter um dia inteiro de trabalho e *descansar* na EJA, já que *os jovens e adultos são mais tranquilos e exigem menos* do que as crianças e os adolescentes dos turnos da manhã e da tarde. A experiência foi adquirida na prática, com a ajuda das/os colegas que me orientavam, não sem antes cometer dezenas de deslizes com os/as educandos/as, como, tentar ensinar através do BA-BE-BI-BO-BU, algo que era normal na época e ainda faz parte da prática de alguns/mas educadores/as.

Com um pensamento de esquerda, acreditava que os/as educandos precisavam se politizar, para isso, algumas vezes privava-os/as do conteúdo básico com a desculpa de ensinar-lhes a pensar criticamente e a desvendar-lhes as contradições existentes na sociedade. Só a partir da leitura de Paulo Freire é que aprendi que o trabalho consciente de um/a educador/a consiste em orientar os/as educandos/as na busca pelo conhecimento dos conteúdos práticos e, ao mesmo tempo, ajudá-los/as a entender o porquê de só estarem aprendendo depois de adultos/as ou jovens e não quando crianças. Este pensar crítico é organizado à medida que estas pessoas vão desenvolvendo também o conhecimento prático, pois, privá-los de qualquer uma destas aprendizagens é igualmente indevido.

Desde o ingresso na EJA, que a interrupção me incomodava. Ter quarenta ou mais educandos/as em uma sala e terminar com menos da metade, passava uma sensação de fraqueza, que era suavizada com o senso comum que dizia que as pessoas jovens e adultas interrompiam porque queriam, não revelando muito interesse em estudar ou necessitando de investir toda a sua disponibilidade pessoal no trabalho. Contudo, sempre tive a convicção de que todo/a educador/a da EJA, sabe de sua responsabilidade com as interrupções, apenas tenta escondê-la, seja por não saber o que fazer ou por não querer fazer algo. Estes/as educador/as refletem a falta de ação da escola, que não reconhece as interrupções como um problema seu. Para Rummert,

a pouca escolaridade da maioria da população também constrange a escola que, muitas vezes, ainda considera naturais os altos índices de evasão e retenção daqueles que, por passarem por muitos fracassos, se julgam incapazes de aprender e, por isso, desistem. Tais índices, na realidade, evidenciam que a escola, em muitos casos, ainda não construiu um diálogo fecundo entre o seu fazer e as vivências, expectativas e carências daqueles que recebe por dever. (citado por Mileto, pp. 35-36).

Eu diria até que a escola sequer procura este diálogo, pois ao buscá-lo, tem receio que seu jogo seja desmascarado e sua culpa descoberta. Reconhecer a falta de diálogo com educandas/os é assumir parte desta culpa e, ao mesmo tempo, libertar os/as jovens e adultos/as desta responsabilidade.

Trabalhando enquanto educador, tinha a percepção, apenas da turma, quando lecionava de 1^a/2^a e 3^a/4^a séries, ou das turmas quando trabalhava nas 5^a/6^a e 7^a/8^a. Todavia, só adquiri uma visão mais ampla sobre as interrupções, a partir de 2008, quando atuei como coordenador desta modalidade, época em que me debrucei, de forma mais cuidada, sobre essa problemática. Como a escola não tinha nenhum dado sobre esta questão, comecei por elaborar essas informações a partir da análise das atas escolares de 2004 a 2008. No início, a pesquisa não continha nenhuma referência ao gênero ou idade dos/as educandos/as, variáveis adicionadas apenas em 2010, já no âmbito da sistematização da informação para esta pesquisa.

Para responder às nossas questões de partida era necessário encontrar uma instituição educativa que reunisse as características essenciais para uma recolha de toda a informação pertinente. Assim, a nossa pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Frei Calixto, que é a maior escola do município, com 29 salas de aula, quadra poliesportiva, biblioteca, laboratório de ciências, auditório e laboratório de informática. Contudo, o laboratório de ciências, há muitos anos que não funciona, a biblioteca quase sempre está fechada para as/os educandos da EJA, geralmente por falta de funcionários e, quando está aberta, poucos/as educadores/as a utilizam, o laboratório de informática só foi utilizado para estas pessoas no início de seu funcionamento, com alguns cursos, e a quadra esportiva não é usada, motivo de várias críticas, principalmente pelos jovens.

As interrupções acabam por ser legitimadas pela escola, ao matricular uma quantidade maior de pessoas com a esperança de que pelo menos metade conseguisse finalizar o ano letivo. Nesta linha de procedimento, era comum, até 2007, na Escola Municipal Frei Calixto e em outras do Município, matricular um número extra de

educandos/as, que podia chegar até 60 ou mais, em uma única sala, para que no final, pelo menos 20, concluíssem o ano. Esta prática é, também, citada por Mileto (2009), na escola em que trabalhou no Rio de Janeiro, comprovando que esta, não é, de todo, uma ação isolada. Ao tratar as interrupções desta forma, a escola procurou mascarar e minimizá-la, contudo, esta prática só piorou a situação, pois, nos anos seguintes, houve uma redução considerável no número de matrículas da escola e do município. Na escola em que realizamos esta pesquisa, o número de educandos e educandas passou de 1391, em 2004, para 538 em 2009, inviabilizando esta prática e demonstrando a verdade sobre a interrupção. Pois, pela quantidade de matrículas que havia antes, mesmo com as interrupções, ainda restavam muitas pessoas estudando. Mas, atualmente, com uma quantidade reduzida de matrículas, a escola tem ficado totalmente vazia, no final do ano.

Não é raro, atualmente, algumas turmas chegarem ao final do ano letivo com menos de dez educandos/as, principalmente nas turmas de 1^a/2^a e 3^a/4^a séries. O que colabora com a política de dispensa de pessoal, que a prefeitura pratica todo final de ano, acontecendo, desta forma, que as escolas são obrigadas a unir algumas turmas, provocando a dispensa de alguns/mas educadores/as contratados/as e a interrupção de alguns/mas educandos/as.

Neste quadro de interdependência entre as opções políticas e sociorganizacionais e as motivações, interesses e limitações dos/as educandos/as, torna-se indispensável investigar o fenômeno da interrupção, procurando compreender as suas causas e as tensões que as favorecem. É exatamente essa tarefa que nos ocupará ao longo desta dissertação.

Para isso, este trabalho está sistematizado em três capítulos. No primeiro capítulo, fazemos uma análise histórica, da evolução da Educação de Adultos a partir dos encontros que a UNESCO organizou desde sua criação e das políticas públicas que o Brasil desenvolveu a partir da década de 40 até 2009, de forma a podermos fazer um paralelo dos encontros da UNESCO e suas implicações no Brasil, visto que, o Brasil é membro desta entidade e foi o país sede da VI CONFITEA. Fazemos também, uma conceitualização histórica dos fatos políticos que ocorreram à volta de cada encontro, assim como, os pressupostos ideológicos que influenciaram os encontros.

No segundo capítulo, trabalhamos as questões relacionadas aos sujeitos da EJA. Começando pela qualidade da educação que lhes é disponibilizada e o que se espera

desta modalidade. Ressaltamos a necessidade do aproveitamento das práticas adquiridas pelas pessoas que estudam na EJA, bem como, da percepção de educadores/as no desenvolvimento cognitivo e em suas características a fim de melhor entender seus/suas educandos/as. É também, neste capítulo que abordamos os diferentes entendimentos atribuídos às pessoas que frequentam esta modalidade, para em seguida tratarmos das especificidades desses sujeitos. Por fim, analisamos as trajetórias que foram percorridas pelas pessoas jovens e adultas da EJA para depois fazer uma discussão sobre a terminologia evasão, apontando a necessidade de alterar para interrupção, pois, faz-se mais justa, já que, a evasão denota fuga.

O terceiro capítulo traz as explicitações metodológicas que utilizamos nesta pesquisa, bem como, os resultados que encontramos a partir das três técnicas que empregamos para coleta de dados: a análise documental, o questionário e a entrevista. O uso destas técnicas diferentes que, apesar de díspares se complementam, foi necessário para que pudéssemos compreender melhor as interrupções na Escola Municipal Frei Calixto. Na análise e discussão dos resultados, incluídas na parte final deste capítulo, parece-nos ficar claro que o processo de naturalização das interrupções é regulado pela ausência do poder público, da escola e da situação de social em que sempre viveram. Contudo, a escola e o poder público, tiram de si a responsabilidade e a transferem para as vítimas, as quais são levadas a perceber as interrupções enquanto desinteresse deles próprios.

I Capítulo

As CONFITEAS e a Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Perspectivas Históricas

Introdução

Neste capítulo, vamos fazer uma análise histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, tendo como parâmetro as seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos que a UNESCO organizou ao longo de sua vida e as influências que ocasionaram nas políticas públicas voltadas para o atendimento destas pessoas. Sabemos que o surgimento desta modalidade de educação no Brasil é bem anterior às ações da UNESCO, deste modo, esta analogia vai nos ser útil para percebermos quais discussões estavam ocorrendo na educação de adultos pelo mundo, para melhor compreendermos o que acontecia no Brasil. Entretanto, é bom salientar que nem todos os movimentos de educação de jovens e adultos no Brasil tiveram a influência da UNESCO.

A Educação de Adultos, enquanto área de construção de conhecimento e campo de práticas com especificidade próprias, desponta no cenário mundial a partir do final da Segunda Guerra Mundial, com a criação da ONU (Organização das Nações Unidas) em Outubro de 1945, que em seguida instituiu a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) enquanto órgão responsável em prover o desenvolvimento da educação no mundo, semi destruído pela guerra. A UNESCO surgiu com a ideia de elevar a educação como alavanca reconstituidora da união dos povos em busca de uma paz duradora, baseada na democracia. Segundo Beisiegel “o analfabetismo entre as populações adultas, esta expressão mais aguda do atraso educacional das comunidades, aparece, então, como variável central nos trabalhos de diagnóstico e análise e, com isso, gradualmente, vai absorvendo a maior parte das atenções” (1974, p. 82). É notória a importância que esta entidade dispensa à Educação de Adultos desde seu início. Sobre isto, Cavaco diz que “o enfoque na educação de

adultos, por parte da UNESCO, contribui para a visibilidade social deste domínio e para sua valorização enquanto setor estratégico nos sistemas educativos” (2009, p. 89), sendo que a Educação de Adultos passa a ter prioridade na UNESCO, uma vez que, dada a urgência na reconstrução do planeta, não dava para esperar apenas pelo investimento nas crianças, era preciso investir em ações que tivessem respostas mais imediatas, para tal, a educação das pessoas adultas era a única que poderia corresponder. Desta forma, independente dos interesses que estavam por trás, seja na formação do cidadão consciente ou mesmo na formação para o trabalho, a UNESCO, cooperou para o fortalecimento desta modalidade em diversos países.

No Brasil havia escolas para adultos desde o século XIX, estas escolas proliferaram em conjunto com a ideia de que o atraso econômico e cultural frente às nações ricas se dava pela quantidade de analfabetos que o país tinha, que chegava a 85% da população no final deste século, assim o analfabetismo era a causa e não vítima do atraso econômico, esta realidade só muda a partir da década de 50 do século XX. Algumas escolas eram mantidas pelo Governo Municipal e Estadual e outras por particulares, no entanto, sem vida longa, pois não havia financiamento para custeá-las. Além disto, Paiva afirma que “a crise do sistema escravocrata e a necessidade de uma nova forma de produção são alguns dos motivos para a difusão das escolas noturnas, entretanto, essas escolas tiveram um alto índice de evasão, o que contribuiu consideravelmente para o seu fracasso (Paiva, 2003, p. 168).

Beisiegel salienta que “os levantamentos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos indicam que na década de 1920 e, principalmente, após a Revolução de 30, quase todos os Estados acabam por realizar algum esforço nesta área dos serviços educacionais” (1974, p. 65). Havia as leis que tratavam da manutenção das escolas para os adolescentes e adultos analfabetos, geralmente estaduais ou municipais, no entanto não existia nenhum programa nacional, o que deixava essas ações isoladas e sem recursos, até mesmo depois da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, pois seus atos em relação à educação de jovens e adultos, só serão sentidos na década seguinte. De fato é com as primeiras iniciativas de âmbito nacional e com a regularização do Fundo Nacional de Ensino Primário - FNEP em 1940, “que a educação dos adolescentes e adultos é contemplada com vultosos recursos” (Paiva, 2003, p. 201).

1.1. I Conferência Internacional de Educação de Adultos

Em 1949 acontece a Primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos, organizada pela UNESCO em Elsinore, na Dinamarca, contou com a participação de 27 nações, o Brasil não participou. Além da centralidade na alfabetização dos adultos, esta Conferência visou o desenvolvimento social, a formação econômica e política, contributos para o exercício e aperfeiçoamento profissional, a formação de um sentido crítico em todos os domínios da arte e o envolvimento em atividades recreativas e de tempo livre (Dias, 1982; Alcoforado, 2008). Assim, estabeleceu para a educação de adultos os seguintes objetivos:

- Favorecer os movimentos que procuram uma cultura comum, contribuindo para eliminar o contraste entre massas e elites;
- Estimular o estímulo de democracia e tolerância;
- Restituir, principalmente aos jovens, a confiança, após a desordem mundial;
- Restaurar o sentido de comunidade numa época de dispersão;
- Desenvolver e clarificar o sentido de pertença a uma comunidade mundial;
- Contribuir para a promoção da paz e para instaurar uma civilização mais completa e mais humana;
- Contribuir para erradicação da pobreza, integrando programas de assistência técnica aos países em desenvolvimento. (Alcoforado, 2008, pp. 37-38:)

Para Dias, esta Conferência, funcionou como “força catalisadora da convergência e conjugação de idéias, tendências, aspirações e esforços que geram o clima em que vai ganhar rapidamente consistência o conceito e a realidade de um novo sector educativo: a educação de adultos” (1982, p. 11). É esta união de forças que estabelece alguns parâmetros para a educação de adultos, como a satisfação das necessidades e aspirações do adulto em toda a sua diversidade, (Dias, 1982; Alcoforado, 2008), pois sendo adultos, precisam de motivos intrínsecos que lhes movam em busca da aprendizagem, para isso, era preciso construir um modelo de educação que lhes fossem favoráveis, já que, a educação tradicional, com regras pré- estabelecidas, não tinha e não tem condições de fazer jus às demandas dos adultos, haja visto que “o adulto não pode ser tratado como a criança ou o jovem que aprendem o conteúdo que os

grandes ensinam, que seguem o programa que os pedagogos impõem” (Dias, 1982, p. 18). Nesta ótica o professor, não pode desempenhar o mesmo papel que desenvolve na escola tradicional, com crianças e jovens, ele será mais um amigo, um guia ou conselheiro que auxilia o adulto em sua busca (Dias, 1982; Alcoforado, 2008).

1.2. Brasil e o início da efervescência da EJA.

Em Janeiro de 1947, tem início a primeira Campanha de Educação de Adolescente e Adultos - CEAA, segundo Paiva (2003), esta campanha é lançada para atender aos apelos da UNESCO em favor da educação popular, bem como, preparar mão de obra alfabetizada nos centros urbanos, tendo, também, como principal objetivo adentrar no meio rural, sendo a primeira campanha com este porte que ingressa no campo. Entretanto, esta campanha tinha, também interesses políticos. A ideia era alfabetizar os adultos e desta forma aumentar o número de eleitores, à época os analfabetos eram impedidos de votar. Paiva salienta que “no lançamento da CEAA, já estava presente seu objetivo de sedimentação do poder político e das estruturas sócio-econômicas” (2003, p. 204). No início, esta campanha, priorizou, segundo Beisiegel, “a instalação de cursos do ensino supletivo, destinados a adolescente e adultos analfabetos ou funcionalmente analfabetos, nas vilas, cidades e principais povoados de todos os municípios do país; e o incentivo e a coordenação de esforços de todos quantos pudessem colaborar nos trabalhos de difusão da cultura popular” (1974, p. 103).

Todavia, o conceito que reinava sobre o analfabeto era o mesmo que o do final do século XIX, ou seja, os analfabetos eram os responsáveis pelo atraso do país. Para Couto “o analfabeto, onde se encontre, será um problema de definição social quanto aos valores: aquilo que vale para ele é sem mais valia para os outros e se torna pueril para os que dominam o mundo das letras” (citado por Paiva, 2003, p. 214). Porém, a autora ressalta que esta visão se foi alterando durante a campanha, para Vianna, o analfabeto “embora ‘saiba-se inculto’ tem uma visão própria e muitas vezes amadurecida dos problemas, que aprendeu a solucionar, as questões que a vida lhe colocou e que devia ser respeitado como alguém que raciocina e decide, sem que o domínio do alfabeto fosse indispensável para isso” (citado por Paiva, 2003, p. 214). Paiva, completa dizendo que “o preconceito não resistiu à própria prática educativa da campanha que, obrigando

os técnicos ao contato com os analfabetos, proporcionou ocasião para a reformulação das idéias relativas ao problema” (2003, p, 215). Esta campanha segue até finais da década de 50.

É ainda em 1947, que tem início o primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos, que conta com uma visão da importância da educação de adultos para cooperar com a recente democracia brasileira, entretanto, ainda vêem o analfabeto como incapaz e a alfabetização como única forma de levá-los ao exercício da cidadania. (Paiva, 2003), esta atitude, só se altera nos próximos anos e no segundo congresso, como veremos adiante.

1.3. II Conferência Internacional de Educação de Adultos

A Conferência de Montreal, no Canadá, foi realizada em 1960, participaram deste evento 51 países e 51 Organizações Internacionais, tendo como subtítulo O papel da Educação de Adultos num Mundo em Transformação, esta conferência aconteceu em um momento de profundas transformações econômicas, tecnológicas e políticas. Na área econômica, os países centrais na Europa viviam os 30 anos gloriosos, que inicia a partir do final da Segunda Guerra Mundial e tem seu fim em meados da década de 70. Sendo baseado no Estado de Bem Estar Social que uniu o Estado, o capital e os sindicatos em um acordo, onde, em troca da renúncia das transformações que os sindicatos tinham em vista para a sociedade, o Estado e o Capital alargavam os direitos sociais da população, além da divisão dos ganhos entre as classes sociais. (Antunes, 1999; Gorz, 2007). Entretanto, Antunes salienta que “esse ‘compromisso’ tinha como sustentação a enorme exploração do trabalho nos países do chamado Terceiro Mundo, que estavam totalmente excluídos desse ‘compromisso’ social-democrata” (1999, pp. 38-39).

No campo político o mundo estava polarizado em dois, de um lado os capitalistas, representados pelos Estados Unidos, do outro os comunistas, representados pela antiga URSS. Os avanços tecnológicos ocorreram em princípio, com a Segunda Guerra Mundial e posteriormente com a Guerra Fria entre EUA e a URSS. Estes avanços, baseados em tecnologias bélicas, trazem consigo o receio à destruição da humanidade (Dias, 1982; Alcoforado, 2008), tamanho o poderio que tinham e ainda têm

as duas potências envolvidas. Estes dois autores acreditam que esta Conferência propõe para a educação de adultos a necessidade de criar condições entre todos os homens e mulheres para que possam reduzir ou eliminar o perigo desta destruição.

Assim esta conferência, traz à tona a discussão da educação cívica e social, abrangendo o local, nacional e o mundial de forma que os cidadãos possam ter uma visão global que contribua com sua cidadania, além de contribuir para a manutenção da paz. Outra questão que aborda é a participação de ONG's no processo educativo para os adultos, onde o Estado financiaria toda a infra-estrutura dos projetos e estas entidades encabeçariam com seu conhecimento, ética, valores democráticos, além de garantir metodologias baseadas na experiência dos sujeitos (Alcoforado, 2008).

Contudo, Alcoforado nos diz que, “uma das questões mais complexas tratadas, na Conferência, foi talvez a relacionada com as crescentes necessidades de formação técnica e profissional” (2008, p. 40), devido à expansão econômica vivida na Europa Ocidental. Por outro lado, foram ressaltadas a preocupação quanto a reflexão sobre os valores da vida e manutenção da centralidade na alfabetização dos desfavorecidos (Bhola, citado por Alcoforado, 2008). Esta Conferência inicia desta forma, uma preocupação com a humanização do desenvolvimento verificado na Europa a partir dos gloriosos 30 anos.

1.4. Brasil, Movimentos Populares e Educação de Jovens e Adultos.

Entre a I Conferência em 1949 e a II, em 1960, o Brasil passa por constantes mudanças, vindo de uma ditadura até meados da década de 40, o país vive um curto período de democracia. Pois com a Revolução Cubana e posteriormente com o acirramento da Guerra Fria, os Estados Unidos aumenta o incentivo às ditaduras militares na América Latina, inclusive no Brasil, onde o golpe acontece em 1964. Assim, até 64, o país vive uma verdadeira ebulição na educação de jovens e adultos.

Em 1958, acontece o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, consegue alterar nos órgãos oficiais do governo a visão que se tinha dos analfabetos. Esta mudança, conta com a ajuda de Paulo Freire, que inicia a difusão de suas ideias a nível nacional, sobre a educação de adultos, pondo em evidência os trabalhos realizados por este educador no Estado de Pernambuco. O congresso, contou com a participação do

Ministro da Educação e do Presidente do país, tamanha a importância que teve neste período a educação de jovens e adultos. No discurso do Presidente, ele diz esperar do Congresso, “a formulação de uma doutrina sobre a matéria, que deverá orientar o governo e particulares no planejamento e na condução dos programas de educação de adultos, em face das condições do país, em rápida e contínua transformação¹”.

É com este pensamento que se busca renovar a ação pedagógica, adquirindo ares mais críticos, que seja capaz de fazer do analfabeto, sujeito construtor de sua aprendizagem, atuante que, aprendendo, desenvolve não somente a si, mas, sobretudo, seu meio (Freire, 1987b). Este congresso é antecedido de Seminários regionais nos Estados, onde cada Estado discutiu propostas que iriam apresentar no Congresso, surgindo várias sugestões, da progressista de Freire a várias tradicionais, que tinham interesse apenas na alfabetização enquanto manutenção da ordem e dos valores (Paiva, 2003). Sobre o pedido do Presidente, o congresso organizou uma Carta de Princípios, entretanto, seu conteúdo, é totalmente contraditório com as discussões que prevaleceram no Congresso, sendo que na carta, sobressaíram as ideias dos grupos tradicionais privatistas, que se escondia na preocupação dos “valores morais e espirituais, a serem preservados através da educação” (Paiva, 2003, p. 241). Desta forma, esta carta, deixa de lado, os pontos cruciais que haviam sido discutidos neste congresso, tais como a gratuidade e universalidade da instrução primária, a formação da população adulta para a participação na vida política, rever os objetivos da educação de adultos e fixar novas diretrizes (Paiva, 2003).

É também em 1958, que surge a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA, que vem substituir a CEAA, que sofre pesadas críticas no congresso, no entanto, não é mencionada na Carta de Princípios. Paiva salienta que a CNEA “pretendia ser um programa experimental destinado à educação popular em geral. Ela surgiu exatamente no momento em que se iniciava no país uma nova etapa da educação dos adultos” (2003, p. 241:). Em 1961 cria-se a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo – MNCA e o Programa de Emergência, no entanto, apesar do empenho inicial, estas campanhas, como as outras realizadas pelo MEC, tende ao esvaziamento por falta de recursos, assim, estas e todas as outras realizadas pelo MEC, seguem até 1963.

¹ Discurso do Presidente da República Juscelino Kubitschek ao II Congresso. In Anais do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, 1958. (Paiva, p. 236, 2003).

Em 1961, é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – 4024/61, esta lei retira a responsabilidade do Governo Federal com organização e execução da educação e repassa para os Estados e Municípios, ficando responsável apenas com o estabelecimento de metas a serem alcançadas em todo o país. “esta lei tramitou por cerca de treze anos no Congresso Nacional. Tal demora é atribuída pela maioria dos historiadores da educação à peleja travada entre os defensores da escola pública e os advogados da escola privada” (Romão, 2007, p. 46). Os grupos que defendiam a educação de adultos esperavam mais, entretanto, o que prevaleceu foi a vontade política, que estava mais envolvida com os conservadores. Assim, a educação para os adultos é vista apenas enquanto forma de qualificarem para o trabalho.

Outras Campanhas foram realizadas através da iniciativa privada com o apoio do governo, como por exemplo, o MEB (Movimento de Educação de Base), idealizado pela igreja católica, através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil-CNBB e difundido pela utilização do rádio, “os alunos concluintes se elevaram de 38.734 em 1961 para 108.571 em 1962. Já em 1963, passou para 111.066 alunos concluintes” (Paiva, 2003, p. 271). Os Centros Popular de Cultura ligados à União Nacional dos Estudantes – UNE, que se espalhou pelo país, buscava a conscientização das massas através da cultura popular, transmitidas a partir do teatro, circo, filmes, sendo realizada, principalmente nas ruas, este movimento cresce e se multiplica, tendo a alfabetização sua principal atividade (Paiva, 2003). No Nordeste, surge a Campanha de Pé no chão também de aprende a ler; organizada pela Secretaria de Educação de Natal, que sem recursos, constroem escolas, nos mesmos moldes das casas dos adultos, ou seja, de barro, com piso batido, fato, que originou o nome da campanha e o Movimento de Cultura Popular de Recife, com a orientação de Paulo Freire, que inicia a aplicação de seu método, ganhando notoriedade a partir desta iniciativa, (Paiva, 2003).

Todos estes movimentos tinham em comum a preocupação com o analfabetismo, além do reconhecimento do analfabeto, enquanto ser capaz, que pode contribuir com seu país de forma crítica, desta forma, esses movimentos buscavam “métodos pedagógicos adequados à preparação do povo para a participação política” (Paiva, 2003, p. 259). Com esta atuação, estes movimentos crescem a ponto de organizarem em 1963 o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, a fim de conhecerem todos os movimentos populares existentes no país e construírem a nível nacional, uma organização central que pudesse organizar as ideias e criar uma campanha a nível

nacional estruturada, sem, no entanto, retirar as peculiaridades de cada movimento, Paiva (2003).

O I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular acontece em Setembro de 1963 e conta com a participação de 77 movimentos populares espalhados por todo o país, neste encontro, não se discutiu uma comissão para a campanha nacional, os organizadores preferiram marcar outra data, com um número reduzido de pessoas, mas com a participação de todos. Assim, em Novembro, do mesmo ano organizaram esta reunião, que definiu o planejamento do Plano Nacional. Ouve algumas divergências quanto ao método que iria ser trabalhado, alguns dos participantes, alegavam que o método de Paulo Freire era demasiado caro, pois exigia equipamentos caros e a utilização de energia elétrica, algo que não tinha em muitas localidades do interior, Paiva (2003). Um grupo defendia a utilização de cartilhas, o que era totalmente contrário ao método de Freire, pois, para este, havia a necessidade de os adultos fazerem parte de seu conhecimento e Freire era contra a ideia de se apresentar algo pronto, era necessário o conhecimento prévio da realidade dos adultos.

Todavia, o método de Freire foi o escolhido e pela primeira vez o Brasil tinha uma experiência de alfabetização popular realmente organizada em função da libertação dos oprimidos, este método era a esperança não só de diminuir a quantidade de analfabetos do país, mas, sobretudo, dar-lhes dignidade enquanto cidadãos que sempre lhes foram negados. Estes movimentos contaram com o apoio do governo, que era considerado de esquerda pela direita do país e um governo populista pelos intelectuais dos movimentos populares. Todavia, o governo tinha interesse na alfabetização das massas, pois aumentava o contingente eleitoral, já que até então, os analfabetos ainda não podiam votar, o que só foi possível na Constituição Federal de 1988. Desta forma, dentro do governo criou-se uma disputa pelos benefícios políticos que esta campanha iria trazer, visto que, ela previa alfabetizar até 1972, 5 milhões de pessoas, Paiva (2003).

Em “21 de Janeiro de 1964, o Decreto nº 53.465 institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura” (Beisiegel, 1974, p. 170), sob a coordenação de uma Comissão Especial do Programa Nacional de Alfabetização, que tinha o Ministro da Educação e Freire como seu substituto, Beisiegel (1974). Contudo, o país vivia uma situação política delicada, em 1961, o presidente renuncia e sob protesto da direita o vice assume e mantém desde o início, estreitos laços com Cuba, o que era fortemente combatido pela direita e pelos Estados Unidos, que constantemente

conspiravam contra o governo. Paiva salienta que “a radicalização política do período foi acompanhada por intensa mobilização dos diversos grupos políticos e já então se intensificava a conspiração de militares e elementos conservadores” (2003, p. 287).

Portanto, foi desenvolvida uma aliança entre militares e civis, financiados pelos Estados Unidos, que vêem um golpe militar como única forma de parar os anseios populares do governo e manterem seus privilégios de classe, assim, em 1º de Abril de 1964, o Brasil inicia uma nova ditadura, desta vez, governada por militares. Em 14 de Abril, o novo governo cria a Portaria nº 237, que revoga todas as portarias anteriores. No processo que se desenvolvia, este grupo não tinha mais esperanças de conquistar o poder, como sempre fizeram, alguns chegaram a argumentar que a alfabetização das massas seria favorável a eles em detrimento das oligarquias rurais, entretanto, com o método de Freire e os demais métodos de alfabetização surgidos a partir de 1960, suas chances de retornar ao poder de acordo com a ordem vigente desapareceram, Paiva (2003).

Esta Autora completa dizendo que “o temor aos efeitos dos programas de educação das massas, criados entre 1961 e 1964, observou-se através da repressão desencadeada contra esses programas e seus promotores” (2003, p. 287). Entre os grandes movimentos, apenas o MEB tem continuidade, por sua junção com a CNBB, entretanto, tiveram que alterar todo o programa, bem como, demitir a maioria de seus técnicos, seus recursos foram ficando cada vez mais escassos até seu término definitivo (Paiva, 2003). Alguns movimentos menores continuam suas atividades, mas na clandestinidade, não tendo vida longa, ao final de 1968, quando o governo endurece a perseguição, sobrevive poucos movimentos com os mesmos objetivos dos criados entre 61 e 64. Haddad e Di Pierro (2000, pp. 113-114), sublinham que:

Sob a denominação de educação popular, entretanto, diversas práticas educativas de reconstituição dos interesses populares inspirados pelo mesmo ideário das experiências anteriores persistiam, sendo desenvolvidas de modo disperso e quase que clandestino no âmbito da sociedade civil. Algumas delas tiveram previsível vida curta; outras subsistiram durante o período autoritário.

1.5. III Conferência Internacional de Educação de Adultos

Realizada no Japão, na cidade de Tóquio em 1972, com 86 Nações e diversas Organizações Internacionais de todas as regiões do planeta. Este período, também é marcado pela bipolaridade da Guerra Fria, que ganhou ainda mais força, bem como, pela luta pela democracia em alguns países da América Latina e ao mesmo tempo, pela ocorrência de outros golpes militares neste Continente. Além do endividamento dos países pobres, que mais à frente irá acarretar na diminuição dos investimentos em educação, para se pagar os juros das dívidas, principalmente no que se refere à educação de adultos. É nesta década que acontece o fim do acordo que garantiu o grande crescimento nos países centrais da Europa.

Em 1966 a UNESCO cria o Programa Experimental Mundial de Alfabetização – PEMA, o maior programa deste gênero, criado por uma organização internacional, o qual buscava a alfabetização em um curto espaço de tempo, aperfeiçoando novas metodologias, pois se acreditava que a falta de sucesso nos programas de alfabetização se dava em grande parte pela metodologia tradicional, (Cavaco, 2009). Entretanto, apesar das alterações na metodologia e aumentos financeiros e humanos que este programa ocasionou, não foram possíveis grandes vitórias contra o analfabetismo.

Esta Conferência adota a noção de alfabetização funcional e de educação permanente, pilares do PEMA que foram discutidas no encontro realizado entre a Conferência anterior e a atual, na cidade de Teerã em 1975, no Irã, onde a educação, antes entendida como institucional, passa para funcional, perpassando os muros da escola tradicional, devendo associar-se ao trabalho, à cultura, ao tempo livre, ou seja, a todos os espaços da sociedade e em todas as atividades que desempenha. Este encontro viabiliza, também, a educação de adultos associada à educação das crianças e dos jovens e o todo como um processo permanente. (UNESCO, 1978; Dias, 1982; Alcoforado, 2008).

A Conferência de Tóquio, também, aposta na libertação do homem pela máquina, na substituição da civilização industrial pela civilização científica, onde o homem pode, segundo Dias “ocupar o seu lugar de homem, reservar para si as tarefas intelectuais que lhe são próprias e que implicam a visão geral do processo e a sua compreensão, capacidade de iniciativa, a força da imaginação, a abertura à inovação, o espírito criador” (1982, p. 35). Desta forma, a educação de adultos tem o papel de

auxiliar este novo homem no encontro de si mesmo, “sendo um dos instrumentos da edificação de uma nação, promovendo o sentido de coesão e a participação; um factor de desenvolvimento nacional, visando não apenas a subida do nível económico mas, sobretudo, a melhoria da qualidade de vida” (Dias, 1982, p. 37).

O desenvolvimento científico que deveria trazer tempo livre para trabalhadores e trabalhadoras, trouxe desesperança, salários baixos e o medo constante do desemprego, isso porque, os detentores do capital usaram e ainda usam a evolução científica em proveito próprio, o lucro é o objetivo final, para isso, souberam manipular interesses sociais em benefícios do capital, como afirma Freire “a Educação Permanente não surge por acaso nem por obra voluntária de educadores, mas como resposta necessária a certos problemas das sociedades capitalistas avançadas. (1987a, p. 16). Freire, continua dizendo que “a educação não necessita do termo permanente, porque é uma redundância, mas uma distorção. Os seres humanos, enquanto seres históricos no mundo, são inacabados e estão consciente de seu inacabamento; movem-se numa realidade igualmente inacabada, contraditória e dinâmica, realidade que não é, pois, para ser, tem que estar sendo”(Freire, 1987a, pp. 16-17). O seu objetivo real é proporcionar um excedente de formação profissional para tornar as pessoas mais rentáveis e mais bem adaptadas às exigências das mudanças tecnológicas (Gadotti, 1984),

Esta Conferência, bem como a anterior evidencia a questão econômica (Dias, 1982; Cavaco, 2009), a tal ponto de entender, segundo Cavaco, que os “analfabetos não estão em condições de participar da vida social e económica, as elevadas taxas de analfabetismo configuram-se como um obstáculo à promoção do desenvolvimento” (2009, p. 104). Esta visão sobre o analfabeto é um dos motivos que reafirma, até então, o preconceito contra o analfabeto, Galvão e Di Pierro salientam que “os analfabetos não se ressentem somente das limitações objetivas com que se defrontam, mas se sentem especialmente constrangidos com os rótulos pejorativos e a desqualificação simbólica que a sociedade lhes impõe” (2007, p. 20). Nota-se uma semelhança com o preconceito ao analfabeto no Brasil, relatado atrás.

Ademais Cavaco afirma que a UNESCO “teve um papel essencial na construção do analfabetismo como problema social e político, e isso, está na base dos seus méritos, mas também de suas fragilidades” (2009, p. 113), visto que, “o analfabetismo foi deixando de ser considerado normal para passar ser classificado como doença, um mal,

uma epidemia, um travão ao desenvolvimento e considerado como uma injustiça social.” (Fernandez citado por Cavaco, 2009, p. 113). Se analisarmos as campanhas de massa que se fundamentaram a partir deste pressuposto, podemos entender a base dos seus fracassos. Este preconceito que constitui o analfabeto enquanto incapaz, demonstra apenas o interesse econômico em detrimento da construção histórica dos sujeitos que a educação de adultos deve propiciar. Desta forma, a Conferência de Tóquio torna-se contraditória em seu discurso, pois para Alcoforado, “está muito claro nesta Conferência que o adulto deve participar de todas as fases da planificação, desenvolvimento e avaliação de todas as actividades educativas, usando para isso, a tecnologia disponível associada à tradição dos povos” (2008, p. 44).

O paradoxo se encontra, de um lado com uma visão apenas econômica, percebendo o adulto enquanto ser econômico, e, portanto, deve-se “educar” para melhor produzir, numa sociedade que só o enxerga enquanto ser produtor, do outro, a visão é humanista e até crítica, que percebe a pessoa, enquanto “agentes da transformação individual e colectiva, que, ao mesmo tempo que se transformam, transformam a suas comunidades e contextos” (Alcoforado, 2008, p. 125), aqui o adulto não deve simplesmente “se educar”, mas construir com outros sua aprendizagem, participando ativamente deste processo, que deve ser dialético, (Freire, 2004). Entretanto, em virtude do crescimento capitalista e da centralidade na acumulação constante e a qualquer custo do lucro, a educação de adultos foi direcionada para o primeiro exemplo, segundo Alcoforado “a Educação de Adultos acabou, a partir da década de setenta do século XX, por ver suas práticas direccionarem-se esmagadoramente para o campo da formação profissional contínua” (2008, p. 125).

1.6. Brasil, Educação de Jovens e Adultos e o Governo Militar.

O governo militar ignora a Educação de Jovens Adultos por dois anos, sendo que, apenas em 1966, quando cria a Cruzada da Ação Básica Cristã - ABC, com apoio Norte Americano e administrado por evangélicos americanos, é que a EJA é contemplada. Este programa tenta ocupar o lugar dos antigos movimentos, iniciando sua atuação no Nordeste do país, onde foi o maior foco dos movimentos populares, tendo como objetivo combater ideologicamente as ideias enraizadas pelos movimentos

populares, Paiva diz que “a ABC buscava difundir uma imagem positiva dos militares e dos norte-americanos, demonstrar o interesse dos governos brasileiro e norte-americano pela ‘sorte do povo’, inculcar nos participantes a convicção de que a ascensão social é possível e que ela depende fundamentalmente do esforço individual, (2003, p. 346). Junto com esta Cruzada, veio o preconceito contra o analfabeto, que volta a ser percebido enquanto incapaz, que precisa se curar nas palavras do então ministro da educação da “chaga do analfabetismo” (Paiva, 2003, p. 293).

Este programa logrou êxito até 1971, quando foi finalizado diante de várias críticas aos métodos e, entre outras, à administração financeira, todavia, a criação em 1967 do Movimento Brasileiro de Educação - Mobral contribuiu para isto, absorvendo, desenvolvendo e ampliando suas técnicas de influência. Segundo Paiva “o Mobral foi montado como uma peça importante na estratégia de fortalecimento do regime, que buscou ampliar suas bases sociais de legitimidade junto às classes populares, num momento em que ela se mostrava abalada junto às classes médias” (2003, p. 337). Este programa foi de longe o que abrangeu o maior número de municípios, bem como, o que obteve o maior aporte financeiro, “chegando em 1971 entre 20 e 25 milhões de dólares” (Paiva, 2003, p. 347). O Mobral tinha como meta, acabar com o analfabetismo em dez anos, entretanto, perdeu sua função inicial e se transformou num aparelho ideológico de legitimação do regime.

Em 1971 é promulgada a segunda LDBEN de nº 5.692/71, que ao contrário da anterior, o Capítulo IV é específico para a Educação de Jovens e Adultos, em seu artigo 24, diz que:

O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria.
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Esta lei abre um pré-requisito no Brasil, pois estabelece legalmente a educação para as pessoas que não tiveram a oportunidade quando crianças, Haddad e Ximenes salientam que “apesar de ser produzida por um governo conservador, pela primeira vez essa lei estabeleceu um capítulo, o capítulo IV, sobre o ensino supletivo” (2008, p. 131). A lei 5.692 cria a possibilidade de expansão da EJA, visto que, todas as experiências

organizadas para a educação das massas foram fracassadas, geralmente pela vontade política, pois mesmo a escassez financeira, tem origem no interesse político do momento.

O Mobral segue com seus avanços e críticas até o início da democratização no Brasil em 1985. Paiva salienta que “nascido do autoritarismo, o Mobral começa a morrer tão logo se inicia a liberação do regime, em que pesem as diversas alternativas feitas para sobreviver e que eram na verdade indício de sua fraqueza” (2003, p. 403). Além das críticas referentes ao uso político deste programa, a direção do Mobral, composto por militares foram acusados de corrupção.

O Mobral foi oficialmente extinto em 1985 e em seu lugar surgiu a Fundação Educar, que a princípio, descentralizou as ações de ensino entre estados, municípios e ONGs. A Educar, segundo Haddad e Di Pierro “manteve uma estrutura nacional de pesquisa e produção de materiais didáticos, bem como, coordenação estaduais, responsáveis pela gestão dos convênios e assistência técnica aos parceiros, que passaram a deter maior autonomia para definir seus projetos político-pedagógicos” (2000, p. 120). A Fundação foi extinta em 1990, no início do primeiro governo com eleição direta, ficando o país sem nenhum programa organizado a nível Federal para os jovens e adultos até 1997, quando é criado o Programa Comunidade Solidária, administrado pela primeira Dama a Antropóloga Ruth Cardoso e durou até 2003, quando inicia outro programa, Brasil Alfabetizado, que ainda está em vigor. A quantidade de programas de alfabetização está vinculada com a alteração dos governantes, assim, cada governo implantou um programa de acordo com suas convicções ideológicas.

1.7. IV Conferência Internacional de Educação de Adultos.

Realizada em Paris, 1985, esta Conferência acontece num cenário mundial em que os EUA se fortaleceram com o enfraquecimento da URSS, o que provocou o idêntico crescimento do neoliberalismo, que desponta como nova ordem mundial, avançando nos países da Europa, com o início do desmantelamento do Estado de Bem Estar Social e nos países pobres a partir da dependência aos órgãos multilaterais como FMI e Banco Mundial. Estes países se vêm obrigados a aderir à ordem vigente e

manterem políticas com poucos investimentos na educação. A preocupação está sempre voltada para o pagamento dos juros, que reflete na transferência das riquezas dos países pobres para os ricos, através do FMI e Banco Mundial. A Conferência de Jomtien sinaliza que “Financiamentos internacionais para a Educação registraram uma certa estagnação em princípios dos anos 80; ao mesmo tempo, muitos países sofreram desvantagens resultantes do crescimento de sua dívida e das relações econômicas canalizadores de recursos financeiros e humanos para países mais ricos” (UNESCO, 1990, p. 19). É no mínimo contraditório o apoio das agências multilaterais à entidades voltadas para a educação, pois elas próprias são as grandes responsáveis pela diminuição dos investimentos em áreas sociais.

Este encontro se destaca pela ampliação dos possíveis participantes da Educação de Adultos, ela se dirige para todos os públicos, mulheres, jovens, idosos, trabalhadores, desempregados, as minorias, imigrantes, os repatriados e desalojados (UNESCO, 1985; Alcoforado, 2008; Cavaco, 2009), este grupo de pessoas são as que mais necessitam do acolhimento do Estado, “das 960 milhões de pessoas adultas analfabetas em 1990, 2/3 eram mulheres” (UNESCO, 1990, p. 1). Desta forma, Gadotti salienta que a Conferência de Paris “se caracterizou pela pluralidade de conceitos” (2007, p. 34). Assim, a educação de adultos passa a ser pensada a partir de um conceito multicultural, com vários enfoques.

Nesta conferência estabeleceram como meta a extinção do analfabetismo até o ano 2000, mais tarde, na Conferência de Jomtien (1990), esta meta é reduzida pela metade, entretanto, entre esses dois encontro a concepção sobre a alfabetização de adultos é alterada, onde, segundo Cavaco “as competências de base vão para além da leitura, escrita e cálculo, implicam outros conhecimentos, tais como a resolução de problemas e a preparação para a vida activa” (2009, p. 113). Ambas as metas primaram pela audácia, embora a UNESCO tenha se fortalecido durante os anos, sua autoridade diante dos membros não lhe permite ditar as regras, assim, ela se limita ao campo da pressão para que os países aceitem suas deliberações.

Cavaco (2009) acredita que nesta Conferência tenha surgido o termo iletrado, que segundo a autora, aparece para ilustrar os analfabetos funcionais dos países centrais, já que, não ficava bem usar um termo carregado de estigmas como o analfabetismo. Lahire diz que “fala-se de ‘iletrismo’ porque não se pode falar, para ser politicamente correcto, de analfabetismo dos cidadãos dos países dito desenvolvidos” (citado por

Cavaco, 2009, p. 110). Entretanto, o termo analfabetismo é constantemente usado nos países em desenvolvimento, com todo o seu peso negativo, sendo ainda, relacionado com o baixo desenvolvimento econômico dos mesmos.

Esta preocupação com o analfabetismo funcional surge nos países ricos a partir das décadas de 70 e 80, o que coincide com os estudos sobre a literacia em alguns destes países, demonstrando que apesar da quantidade baixa de analfabetos, estes países continham um grande número de pessoas que não dominavam as competências básicas, o que caracterizava o analfabetismo funcional, tornando-se pior com a falta de investimentos nesta área, Cavaco (2009). Destarte, a partir desta nova preocupação, a UNESCO, também, direciona seus esforços para atividades de pós-alfabetização para que “os neo-alfabetizados regridam nos seus conhecimentos e voltem a uma situação de analfabetismo, garantindo o acesso a outras oportunidades educativas, numa perspectiva de educação permanente” (Cavaco, 2009, p. 111).

1.8. V Conferência Internacional de Educação de Adultos

A quinta Conferência acontece na cidade de Hamburgo, na Alemanha, em 1997. Neste período, o capitalismo neoliberal é hegemônico, uma vez que, com o fim do sistema socialista, apenas Cuba mantém-se no socialismo, mesmo diante do bloqueio imposto pelos norte-americanos. Através da pressão econômica ou mesmo da guerra, os representantes neoliberais vão abrindo caminho para o chamado “desenvolvimento capitalista”. Entretanto, o mundo vive seu momento mais desigual, na década de 80 e 90 as desigualdades aumentaram constantemente entre as nações e mesmo no interior dos países ricos, a precariedade dos trabalhadores tem crescido, aumentando a diferença entre ricos e pobres. As dívidas dos países pobres é lembrada pela UNESCO (1990), como um dos fatores responsáveis pela redução no financiamento na educação dos países pobres, “em dez anos – 1983 a 1992 – os credores receberam 500 bilhões de dólares apenas da América Latina. Apesar dessa transferência de recursos, a dívida externa da região nesse período aumentou de 360 bilhões para 450 bilhões de dólares” Soares (2007, p. 25)

A Conferência de Hamburgo retoma os temas discutidos no encontro realizado em Jomtien em 1990, onde a educação formal, não formal e informal são pré-requisitos

básicos para o auto-desenvolvimento e o desenvolvimento da sociedade, este conjunto de aprendizagens, segundo a UNESCO (1997), tende a criar condições de igualdades entre homens e mulheres, contribuindo para uma plena participação na sociedade, a educação aqui é entendida como a chave do século XXI, capaz de criar uma sociedade mais tolerante e instruída que fundamente o desenvolvimento socioeconômico, para a erradicação do analfabetismo, diminuição da pobreza, preservação do meio ambiente e manutenção de uma paz duradoura.

Há nesta Conferência uma clara alteração de conceitos, se antes buscava-se vincular a educação de adultos à educação permanente, nesta, encontramos o termo aprendizagem ao longo da vida, (UNESCO, 1997; Alcoforado, 2008; Cavaco, 2009). Esta mudança não ocorre por acaso, embora o discurso da UNESCO seja diferente. Sobre isto, Cavaco, afirma que “a preocupação com a mudança de conceitos tem subjacente uma ruptura ideológica, porém, este aspecto é omitido no discurso. O discurso da V Conferência é bastante influenciado pelas orientações políticas da União Europeia” (2009, p. 119). Estas políticas por sua vez, são pensadas na ideia neoliberal, o que é confirmado por Griffin,

as políticas de Aprendizagem ao Longo da Vida da União Europeia estão directamente dirigidas para o crescimento económico e o aumento da produtividade, referindo a necessidade de sistemas de emprego flexíveis e meios para responder à instabilidade que abala os novos modelos de trabalho numa luta contra a exclusão social, e com vista à criação de condições para o progresso social (citado por Ribas, 2004, p. 27).

A mudança na retórica da UNESCO nesta V Conferência, reflete o avanço do pensamento hegemônico neoliberal, presente nas instituições multilaterais que as financia. Desta forma, a alteração do termo Educação Permanente para Educação ao Longo da Vida, esconde o interesse de cunho ideológico em substituir uma visão utópica e humanista por uma visão pragmática, (Cavaco, 2009). Se antes o objetivo era propiciar às pessoas condições suficientes para que pudessem melhor desenvolverem-se enquanto cidadãos/ãs e atuarem em seu meio, agora, a ênfase passa a ser a formação de “competências profissionais”. Para Carré & Gaspar “certas rupturas esgotaram inegavelmente as origens muito idealistas da formação de adultos em proveito de horizontes mais realistas de desenvolvimento de competências e empregabilidade” (citados por Cavaco, 2009, p. 120).

A ideia de uma formação contínua ou permanente, capaz de orientar o sujeito na evolução de suas capacidades para que melhor contribua com a sociedade se transforma numa formação aligeirada com objetivos muito bem delimitados, sempre voltados para o aperfeiçoamento profissional. Esta ideia é reforçada a partir do relatório do PEMA de 1996, que segundo Cavaco, diz que “os projectos de alfabetização foram, na maioria das vezes, orientados com base numa funcionalidade limitada, circunscrita à produtividade e ao desenvolvimento econômico, centrado no caráter técnico da alfabetização, relegando para segundo plano a dimensão política” (2009, p. 112)

1.9. Brasil, a Constituição e a Educação de Jovens e Adultos.

Em 1988 é promulgada a nova Constituição Federal do Brasil, pela primeira vez estabelecendo o direito gratuito e obrigatório para a Educação de Jovens e Adultos. No art. 208 se diz de forma explícita que o “ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que a ele não tiveram acesso na idade própria” este artigo foi alterado em 11 de Novembro de 2009, através da Emenda Constitucional nº 59, que diz “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

Com a promulgação da Constituição, o projeto da LDB nº 1.258/88, foi apresentado à Câmara dos Deputados no mesmo ano, sendo “submetido à discussão nos mais diversos fóruns educacionais do país. A ampla mobilização levou, inclusive, à constituição do ‘Fórum Nacional de defesa da Escola Pública’” (Romão, 2007, p. 43). Depois de várias discussões, com cerca de trinta audiências públicas e 1.266 emendas parlamentares, o projeto foi aprovado em 1993 e enviado ao Senado Federal, sendo aprovado em 1994, com algumas mudanças, fruto do amplo processo de discussão democrática, (Romão, 2007). Entretanto, em 1995 o Senador Darcy Ribeiro, antropólogo e um dos mais respeitados professores do país, em uma jogada política, foi designado para ser o relator do projeto nº 101, um substitutivo do anterior, sendo considerado “no mínimo, de duvidosa ética” Romão (2007, p. 45). Ele encontrou

algumas falhas no antigo projeto de lei, que seria de fácil resolução, no entanto, preferiu decretar a inconstitucionalidade do mesmo, apresentando em seguida o seu, que foi sancionado pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso em Dezembro de 1996.

Entre as diferenças dos dois projetos no tocante à EJA estão:

Substitutivo de Cid Sabóia,

Obrigações de empresas com mais de 100 funcionários oferecerem educação no horário de trabalho;

Alternativa de acesso em qualquer série ou nível, independente de escolaridade anterior, sem restrições de idade máxima, mediante avaliação dos conhecimentos e experiência admitida;

Conteúdos curriculares centrados na prática social e no trabalho e metodologia de ensino-aprendizagem adequada ao amadurecimento e experiência do aluno;

Professores especializados;

O poder público viabilizará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, criando incentivos e estímulos de natureza fiscal e creditícia, para as empresas que facilitem a educação básica de seus empregados. (Romão, 2007).

LDB, nº 9394/96, por Darcy Ribeiro

Art. 32 – A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental ou médio na idade própria.

Parágrafo único - Os sistemas de ensino assegurarão aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, levando em conta as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho mediante cursos e exames

Art. 33 – os sistemas de ensino manterão cursos de exames supletivos que compreenderem a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

1º - Os exames a que se refere o caput deste artigo se realizarão:

- a) Ao nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos.
- b) Ao nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos

2º - Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Darcy Ribeiro já tem um longo histórico contra a educação de adultos, para ele, alfabetização de adultos é perda de tempo, como afirmou.

Quem pensar um minuto que seja sobre o tema, verá que é óbvio que quem acaba com o analfabetismo adulto é a morte. Esta é a solução natural. Não se precisa matar ninguém, não se assustem! Quem mata é a própria vida, que traz em si o germe da morte. Todos sabem que a maior parte dos analfabetos está concentrada nas camadas mais velhas e mais pobres da população. Sabe-se também que esse pessoal vive pouco, porque come pouco, sendo assim, basta esperar alguns anos e se acaba com o analfabetismo [...]. Porém, se se escolarizasse a criançada toda, e se o sistema continuasse matando os velhinhos analfabetos com que contamos [sic], aí pelo ano 2000 não teríamos mais um só analfabeto². (Romão, 2007, p. 42).

Treze anos mais tarde, no encerramento do Congresso Brasileiro organizado pelo Geta – Grupo de Estudo e Trabalhos e Alfabetização em 1990, Darcy Ribeiro diz: “deixem os velhinhos morrerem em paz! Deixem os velhinhos morrerem em paz!”, isto na presença de Paulo Freire de quem era amigo, (Haddad & Ximenes 2008). Mesmo querendo com esta fala defender um maior financiamento da educação básica para as crianças, os discursos do Sr. Darcy Ribeiro foram totalmente desproporcionais e preconceituosos, ele apenas esconde o que sempre esteve por trás destes argumentos, que são os interesses no descaso com a educação pública.

A educação está interligada em todas as etapas da vida, não há como pensar em uma educação infantil ou básica para crianças, sem refletir na alfabetização e educação básica dos jovens e adultos. Já está mais do que provado que o meio incentiva na educação da criança, tão quanto à escola, assim, jovens e adultos com uma boa formação será, além de justo para com eles próprios que terão mais condições de desenvolver sua cidadania, será igualmente bom para as crianças com quem residem, pois terão condições mais favoráveis para se desenvolver.

Em 1996, o Presidente Fernando Henrique Cardoso assina a Emenda Constitucional de nº 14, alterando o inciso I do artigo 208 da Constituição, suprimindo a obrigatoriedade para a Educação de Jovens e Adultos, segundo Haddad e Ximenes, embalado “pelo discurso de desqualificação da educação de pessoas jovens e adultos de

² Este discurso foi proferido na 29ª reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, em 1977.

alguns educadores brasileiros e de assessores de organismos multilaterais, particularmente do Banco Mundial” (2008, p. 133).

O Inciso I do artigo 208 que antes era – ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

Ficou - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria³;

Esta alteração não logrou êxitos na questão jurídica, pois o artigo 205º da Constituição diz que “educação é um direito de todos”, entretanto, segundo Haddad e Ximenes “a confusão gerada por esta modificação trouxe grandes impactos para a implementação da EJA, permitindo a alguns gestores sua desqualificação enquanto direito” (2008, pp. 135-136). Estes autores salientam que o maior prejuízo da Emenda nº 14 foi a eliminação do art. 60 das Disposições Transitórias que estipulava um prazo de 10 anos para a erradicação do analfabetismo, além da transferência da obrigação do Governo Federal com o ensino fundamental⁴, descentralizando entre municípios e estados.

Outra ação do então presidente, foi o veto que retirou a possibilidade dos alunos da EJA fazerem parte do computo por matrícula no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, que foi sancionado, também, em 1996, com validade por dez anos. Segundo este fundo, todo ano é estabelecido um valor aluno para cada modalidade, assim, os Municípios e Estados, recebem o equivalente aos alunos matriculados em sua rede de ensino. Os alunos da EJA, só foram contemplados no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, que iniciou em 2007 indo até 2020, sendo que além desta alteração, trouxe outras, como o acréscimo do ensino médio, infantil e creche. Entretanto, os alunos da EJA, são os que recebem o menor valor, para cada aluno do ensino regular, o da EJA recebia 0,7 quando este fundo foi criado e atualmente é de 0,8 ou seja, o aluno da EJA recebe 80% do equivalente ao aluno das quatro primeiras séries do regular, salientando que há uma

³ Este artigo foi alterado em 2009, como já vimos, passando a ser constituído por educação básica no lugar do ensino fundamental, incluindo, assim, o ensino médio, entretanto, manteve apenas a gratuidade.

⁴ O Artigo 211 da Constituição, passou ter a seguinte redação: Inciso- 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

variação de 0,8 e 1,3. Outro benefício para a EJA foi o parecer 11/2000 que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, aprovado em maio, o Parecer é um documento importante para se entenderem os aspectos da escolarização dos jovens e adultos e criar as diretrizes no âmbito Federal. Soares (2002).

Mesmo com tantos atos contrários à EJA em 1996, em consequência à Conferência de Hamburgo, os movimentos em prol desta modalidade, vão dar início a uma série de debates, sendo criados vários fóruns sobre o assunto, como salienta Soares “durante o ano de 1996, realizaram vários encontros estaduais de EJA com o objetivo de mapear as ações e as instituições envolvidos com a área” (2002, p. 9). Destes encontros surgiu o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos- ENEJA, realizado em Natal, capital do Rio Grande do Norte, culminando com a elaboração de um documento com o retrato da EJA no país. Entretanto, Soares (2002, p. 9) diz que “é lamentável que esse documento não tenha sido assumido pelo Ministério da Educação que discordou do tom ‘realista’ do texto”. Após a CONFITEA, o encontro nacional permaneceu, acontecendo todos os anos, sendo que, foram criados fóruns em praticamente todos os Estados da Federação. Com a realização da VI CONFITEA em 2009, cada estado ficou responsável em discutir a EJA. Em 2008, foram 26 Fóruns Estaduais, 51 Regionais e um no Distrito Federal (1) para depois organizarem o ENEJA, que aconteceu em Agosto de 2008. Estes fóruns serviram como preparatório para o encontro da VI Conferência em Belém.

1.10. VI Conferência Internacional de Educação de Adultos.

A sexta Conferência acontece na cidade de Belém, no Brasil em 2009, em um dos piores momentos econômicos do mundo, que vive sua pior crise desde a de 1930. Com origem nos EUA, a crise se alastrou por todo o globo, atingindo países ricos e pobres, entretanto, o mundo vive uma contradição, pois mesmo com este colapso, assiste ao crescimento de alguns países em desenvolvimento. Os BRICs (Brasil, Rússia, Índia e China), despontam no cenário mundial, ameaçando a liderança mundial dos países do centro. Usando a crise como pretexto, as instituições multilaterais, como o FMI e do Banco Mundial, traz para a Europa a mesma cartilha de ajuste fiscal e

flexibilização do mercado de trabalho, que sempre usou com os países pobres para garantir o pagamento da dívida externa aos países ricos, (Soares, 2007).

Acompanhando a crise, vem o desmantelamento do que sobrou do Estado de Bem Estar Social na Europa, atualmente todos os países do continente, passam por políticas de redução dos gastos sociais e perdas de direitos trabalhistas, o que causa prejuízos aos mais pobres. Esta crise, como todas geradas pelo capitalismo, cria incoerências, aliás, o capitalismo por si só é baseado em contradições (Gorz, 2007). Desta forma, ao mesmo tempo em que os Estados são pressionados a reduzirem a intervenção estatal nas questões sociais, tiveram que usar recursos públicos para salvar as empresas, portanto, a ótica neoliberal, busca um estado mínimo para os pobres e um estado grande e forte para o capital, a diferença, é, se antes estas idéias eram usadas nos países pobres, para poderem pagar suas dívidas, agora é feito nos países centrais com sua população, o que tem gerado uma crescente desigualdade nestes países.

Esta CONFITEA volta a estabelecer como prioridade a alfabetização das pessoas, assim “o direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação. É um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político” (UNESCO, 2010, p. 8). O marco de Belém corrobora com a meta estipulada em Dacar no ano de 2000, para diminuir em 50% o número de analfabetos/as até 2015, embora, as metas de Jomtien terem ficado muito aquém de sua proposta. O Monitoramento dos Objetivos de Educação para Todos, organizado em , salienta que se os países membros não estabelecerem como prioridade a alfabetização, esta meta também ficará distante da proposta para 2015.

Para isto, esta Conferência, volta a discutir o financiamento em educação, trazendo à tona, a proposta de investimento, de no mínimo 6%, estabelecido na Conferência de Hamburgo, buscando priorizar a aprendizagem das mulheres, das populações rurais e outras minorias, UNESCO (). Outro ponto destacado nesta Conferência foi a formação dos/as educadores/as, ponto fundamental, para melhorar a educação de adultos, segundo a UNESCO “a falta de oportunidades de profissionalização e de formação para educadores tem um impacto negativo sobre a qualidade da oferta de aprendizagem e educação de adultos (, p. 22).

O conceito utilizado nesta conferência continua a ser o mesmo de Hamburgo, aprendizagem ao longo da vida, que segundo a VI CONFITEA é “uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada

em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento” (, pp. 3-4). Os valores aqui elencados, emancipatórios e humanistas, estão longe de serem alcançados na educação de adultos, tornando o discurso da UNESCO um quanto vazio e contraditório, pois a aprendizagem ao longo da vida tem priorizado as competências que são úteis à atividade profissional, esta escolha se dá a partir dos interesses neoliberais, portanto, díspares dos da emancipação.

1.11. Síntese do Capítulo

A educação das pessoas jovens e adultas esteve desde sempre à margem das principais preocupações educativas da sociedade. Embora possa ter contado com a UNESCO, que a colocou no centro da discussão para a reconstrução do mundo arrasado pela guerra. O que se nota é que, com o decorrer dos anos, as grandes corporações foram ditando as regras na configuração dos modelos de educação de jovens e adultos a partir de seus interesses. No Brasil, a educação destas pessoas, se mostrou tão importante que o crescimento e expansão das ações dos movimentos populares, que desenvolviam uma educação crítica, voltada para a conscientização da situação de opressão que o povo vivia, foram alguns dos motivos que anteciparam o golpe militar. Sem poder ignorar este tipo de educação, os militares implantam um modelo que serviu ideologicamente aos seus interesses. Desta forma, durante os anos, seja no Brasil ou em outros países, o desenvolvimento do pensamento crítico foi abandonado em prol de uma formação de competências, quase exclusivamente direcionadas para o incremento da competitividade econômica.

II Capítulo

Trajetórias das Pessoas Jovens e Adultas e a EJA

Introdução

A EJA, entre as modalidades de educação, talvez seja a que engloba o maior número de diversidades e adversidades, sendo que, no senso comum dos/as profissionais desta modalidade, o primeiro geralmente é apontado com a principal causa do segundo. Esta diversidade ganha contornos, principalmente, na diferença entre as idades das educandas e educandos, pois apesar de geralmente serem classificados como jovens e adultos/as, aqui podemos incluir, também, as/os idosas/os, que apesar de serem adultas/os, têm da escola outras expectativas, em regra, díspares das dos outros dois grupos. Desta forma, vamos iniciar este capítulo através de uma pequena abordagem aos conceitos destas três faixas etárias. Portanto, nesta parte do nosso trabalho vamos fazer um desdobramento sobre os sujeitos da EJA, de forma que, possamos conhecer melhor quem são estes atores, quais as suas especificidades para além da idade, bem como, as trajetórias que estes sujeitos percorreram até chegarem nesta modalidade.

Para sermos bem sucedidos nesta empreitada, vamos usar os/as diversos/as autores/as que se debruçaram sobre esta temática, assim como, informações oficiais de órgão federais, estaduais ou municipais que possam nos dar elementos acerca desta modalidade.

2.1. Pessoas e contextos

Não se tem ainda uma definição clara do limiar entre estas três fases da vida. O que se sabe é que depende de vários fatores, tais como: o legal, biológico, psicológico e sociológico. Entretanto, para nosso estudo, só vamos fazer uso do legal, do sociológico e do psicológico, no que tange ao desenvolvimento dos adultos.

No Brasil ainda não há uma lei específica que institui uma idade para designar a juventude. Contudo, o Estatuto da Criança e do Adolescente⁵, estabelece que a adolescência inicie aos 12 e termine aos 18 anos, idade em que a pessoa, de acordo com a Constituição Federal, está apta para todos os atos da vida. Há um projeto de lei no Congresso Federal que cria o Estatuto da Juventude, que institui políticas públicas para os jovens, sendo que, a faixa etária estipulada para esta população é dos 15 a 29 anos. Contudo, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) normalmente utiliza a faixa etária para relacionar as pessoas jovens dos 15 aos 24 anos. Assim, podemos trabalhar com a ideia que a juventude inicia aos 15 anos, mas sem uma idade bem definida para seu fim.

Já a questão social é muito mais complexa e depende de alguns fatores sociais, como o financeiro, o trabalho e o casamento. Nas sociedades mais industrializadas a entrada na idade adulta tem se prolongado com os anos, nos Estados Unidos segundo Arnett em “1950 os jovens se casavam em média com 20 anos para as mulheres e 22 para os homens, em 2000, essa idade passou para 25 e 27 respectivamente” (2004, p. 4). O casamento aqui está relacionado com a entrada na idade adulta, já que, em conjunto com o trabalho, constituem nas características principais para que os Jovens se considerem adultos. Friedman & Weissbrod (2005) diz que “a análise das atitudes dos jovens em relação ao trabalho e à família pode contribuir para a compreensão do processo de desenvolvimento da sua identidade de adulto, num contexto social e cultural contemporâneo” (citado por Andrade, 2010, p. 27).

O trabalho é o que possibilita ao sujeito, a independência financeira, a saída do convívio familiar e a possibilidade da constituição de outra família, através do casamento. Portanto, o trabalho é para muitos, considerado o principal fator que leva o indivíduo à idade adulta, junto com ele advêm às responsabilidades. É bom salientar que a idade para começar a trabalhar, depende da condição financeira da família, pois, uma pessoa de origem de poucos recursos, tende a entrar no mercado de trabalho mais cedo, para ajudar a família, tendo em consequência, menos condições de prosseguir nos estudos, o contrário ocorre com os sujeitos provenientes das famílias abastadas, onde tem a possibilidade de estudar por mais tempo, prolongando o acesso ao mundo do

⁵ Criado pela lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990

trabalho e conseqüentemente à idade adulta. Assim, para uma pessoa vinda de uma família pobre, a idade adulta pode chegar entre os 18 e 21 anos ou menos, para um sujeito de uma família classe média ou rica a idade adulta pode vir, até mesmo, a partir dos 30 anos, nesta circunstancia a juventude pode ser uma fase de preparação entre a infância e a idade adulta, o que, segundo Furtado (2009, p. 46) “exclui a maioria dos/as jovens advindos de famílias populares”.

Portanto, boa parte dos jovens que frequentam a EJA em Porto Seguro e na Escola Municipal Frei Calixto, por serem oriundos das classes mais baixas, ingressam na fase adulta sem aproveitar a juventude. Carrano complementa dizendo “para jovens das classes populares as responsabilidades da ‘vida adulta’ chegam enquanto estes estão experimentando a juventude (2007, p. 5), portanto, há uma interrupção brusca desta fase, seja pela responsabilidade em contribuir com o sustento da casa, seja por uma gravidez indesejada ou outros fatores, o que é certo é que muitos adolescentes e jovens são obrigados a entrarem na fase adulta.

Uma pessoa que começou a trabalhar aos 16 anos e aos 20 mantém uma família, não pode ser considerado um jovem, para ele a idade adulta advém juntamente com as responsabilidades do trabalho e da família, assim, esta relação lhe está intrínseca. Contudo, os fatores sociais e culturais, por mais que tenham força para determinar a entrada na fase adulta, não podem ser considerados únicos, pois, mesmo assumindo as responsabilidades no trabalho ou com um filho, um/a jovem de 15 anos, dificilmente terá uma maturidade cognitiva de um adulto. Portanto, podemos afirmar que, adolescentes podem assumir responsabilidades de adultos, mas nem por isso, serão adultos. Fonseca (2002, pp. 22-23) salienta que “mesmo que estruturas socioeconômicas e culturais imponham uma entrada cada vez mais precoce em algumas dimensões da vida, os modos como os velhos, os adultos, os jovens, os adolescentes ou as crianças se inserem nessas dimensões são sensivelmente diferentes”. Portanto, podemos definir a pessoa adulta, sendo aquela, que, tem responsabilidades compatíveis com esta fase, ou seja, trabalho, família, autonomia, além da maturidade cognitiva de um adulto, que é estipulada pela sociedade, o que nos leva às diferenças de conceito do que é ser adulto entre as diversas culturas.

O Conceito de velhice está diretamente relacionado à sociedade, assim este conceito não é o mesmo em sociedades diferentes, como a ocidental e a oriental. Na sociedade ocidental, onde a cultura jovem é mais difundida, o conceito de velhice, pode

estar relacionado à aposentadoria e inutilidade. Santos, afirma que “nas sociedades que é dada primazia à juventude em desfavor dos idosos, estes vêm-se desfavorecidos relativamente aos seus valores, dignidade e afetividade” (2002, p. 25). Já na cultura oriental, Santos, salienta que “os idosos, são respeitados e reverenciados, o que lhes permite antegozarem a velhice” (2002, p. 25). Esta diferença de tratamento determina como é percebida esta fase da vida em cada sociedade.

Apesar de não se ter um único conceito da velhice, Santos a define como sendo “um processo ‘inelutável’ caracterizado por um conjunto complexo de factores fisiológicos, psicológicos e sociais específicos em cada indivíduo, podendo ser considerado o ‘coroamento’ das etapas da vida” (2002, p. 24). A mesma autora diz que “é diferente ‘ser velho’, ‘parecer velho’ ou ‘sentir-se velho’ (2002, p. 24). Ser velho, aqui, está ligado à idade cronológica, marcada a partir de determinada idade, como se houvesse um limiar entre a fase adulta e a velhice. Parecer velho pode ser comparado às atitudes que os indivíduos têm que se assemelham a mitos e estão relacionados com as pessoas idosas, acontecendo o contrário quando uma pessoa idosa tem atitudes associadas a jovens, parecendo que desta forma, as nossas ações são pré-determinadas pela sociedade, delimitando o que cada um pode fazer. Sentir-se velho, também, está aliado a ideia dos mitos, como acontece, por exemplo, quando a pessoa se sente cansada, como se o cansaço fosse apenas uma característica dos idosos.

No Brasil, o Estatuto do Idoso⁶, define a pessoa idosa como aquele/a que já tenha completado/a os 60 anos, entretanto, é comum, na EJA, encontrar pessoas bem mais novas que carregam em seu rosto as marcas da exclusão, o que acontece devido ao trabalho pesado que foram submetido desde a infância. Assim, não há como comparar uma pessoa oriunda das classes favorecidas, com outra das classes menos favorecidas que foi obrigado/a a trabalhar desde cedo. Não se deve, portanto, criar um conceito único, já que, o contexto social tem forte influência, sendo capaz de antecipar a entrada nesta fase, o que ocorre, principalmente com as pessoas oriundas das classes populares, fato que é reconhecido, inclusive pelo Estado, que garante ao/a trabalhador/a rural aposentadoria mais cedo do que o restante da população⁷. Desta forma, sendo os/as educandos/as da EJA oriundos das classes populares, e, geralmente, procedentes do

⁶ Lei nº 10.741 - de 1º de Outubro de 2003.

⁷ O pequeno agricultor pode se aposentar com 60 anos para os homens e 55 para as mulheres, portanto, cinco anos a menos que as outras profissões, sendo garantido a todos que tenham trabalho por pelo menos 15 anos na agricultura, sem a necessidade da contribuição mensal.

campo, estipular uma idade para entrar nesta fase seria imprudente, no entanto, é claro que estes sujeitos ingressam nesta etapa da vida, bem antes que outras pessoas das classes privilegiadas, mesmo que sejam da mesma geração.

2.2. Especificidades dos sujeitos da EJA

Para analisar as especificidades das pessoas que frequentam a EJA, vamos começar pelo o que lhes é comum, como já vimos, a exclusão social que foram e que ainda estão submetidos atinge a todos, independentemente da faixa etária (Freire, 1987b; Haddad & Ximenes 2008, Brunel, 2008; Furtado, 2009). Entretanto, a exclusão que os jovens passam atualmente não é a mesma que os adultos e idosos passaram em sua infância. Para os jovens atuais, há um risco bem maior, pois o descaso público, para além de comprometer seu futuro com a falta de educação de qualidade, afeta seu presente. Boa parte destes jovens sequer pensam no futuro, já que, para alguns, o futuro pode não passar de alguns dias ou semanas, o envolvimento com o tráfico de drogas ceifa a vida de vários jovens no Brasil.

Waiselfisz (2011) elaborou um estudo que mapeou a violência no Brasil. Os dados são de 1998 a 2008, porém, a pesquisa foi publicada em 2011. Em 2008, “39,7% dos jovens no Brasil morrem por homicídios, enquanto que na Bahia, este número chega a 50,7%” (p.20). Não há dados, mas é certo que em Porto Seguro, este número é bem maior, pois a cidade foi apontada neste estudo, como a 17ª cidade mais violenta do Brasil, com 94,6 homicídios por cada 100 mil habitantes, e a 14ª mais violenta, considerando apenas os jovens de 15 a 24 anos, com 178,6 a cada 100 mil habitantes, com dados de 2006 a 2008. Outro dado importante, neste estudo é o que diz que, para cada um jovem branco que é assassinado no Brasil, morrem dois negros (Waiselfisz, 2011). Infelizmente não se tem dados referentes às classes sociais, entretanto, podemos intuir que a maioria absoluta é de pobres, pois, é nos bairros mais pobres que a violência se acentua, não porque a pobreza está relacionada com a violência e sim por causa da ausência do poder estatal nestas áreas, o que facilita a proliferação da violência

Um número considerável de jovens que estão na estatística da violência em Porto Seguro, estudavam na Escola Municipal Frei Calixto, pois é no bairro em que está situada, onde é maior a incidência de homicídios de jovens nesta cidade. Há, na EJA,

muitos jovens que mantêm envolvimento com drogas, seja como usuário ou enquanto pequenos traficantes, o que aumenta ainda mais o estereótipo que se tem destas pessoas, pois é comum a associação entre jovens indisciplinados e o mundo do crime. Todavia, esta comparação, em nada ajuda a situação dos jovens que não se adaptam às normas escolares, pois sem um amparo familiar, da escola e muito menos estatal, um dos poucos caminhos que lhes restam é exatamente o mundo do crime, assim, as previsões de alguns/mas educadores/as acabam por se cumprir, não porque eram “marginais”, mas porque a falta de oportunidades os direcionaram para esta situação.

Já as pessoas adultas e idosas, foram excluídas da escola quando crianças e novamente sofrem uma exclusão na EJA, mesmo que velada, ela está presente, seja na carência dos/as educadores/as ou em todos os outros descasos que esses sujeitos passam no dia-a-dia desta modalidade, assim todos os percalços que este público suporta está diretamente ligado com a situação de pobreza vivida por estas pessoas, que são pobres e em sua maioria negra, ou seja, tem o desenho da exclusão brasileira. Desta forma, a exclusão tende a se repetir exatamente com as mesmas pessoas, transformando-se num círculo vicioso, que, como já dissemos antes, está diretamente relacionado com o grupo que está no poder e os diferentes interesses em confronto, segundo o IBGE (2010) 99% das crianças em idade escolar vindas de famílias com renda acima de um salário mínimo⁸ por pessoa estão matriculadas na escola. Esse percentual cai para 96,5% das crianças oriundas de famílias com renda per capita inferior a 25% do salário mínimo. O percentual de adesão à escola aumenta gradativamente de acordo com os ganhos da família. Ainda de acordo com o IBGE, há no Brasil 16,2 milhões de pessoas abaixo da linha da pobreza⁹. Portanto, se não se fizer algo, com urgência, tenderemos a reproduzir esta exclusão.

Esta é uma das especificidades que encontramos no dia a dia da EJA, junto, encontramos mulheres e homens que chegam à escola cansados de um dia inteiro de trabalho pesado, muitos saem dos trabalhos e vão diretos para a escola, sem tempo, para passar em casa, tomar um banho ou fazer uma refeição. Gadotti e Romão salientam que “a escola não pode esquecer que o jovem e adulto analfabeto é fundamentalmente um

⁸ Em 2010 o salário mínimo estava em R\$ 510,00, atualmente está em R\$ 545,00

⁹ O governo atual, utilizou o valor per capita de R\$ 70,00 para estipular o número de pessoas que vivem nesta situação, antes era usado ¼ do salário mínimo, que ficaria em valores atuais de R\$ 136,25 e aumentaria a quantidade de pessoas para 19,6 milhões. Esta mudança foi feita para facilitar a meta do governo em erradicar a extrema pobreza do Brasil em quatro anos.

trabalhador – às vezes em condição de subemprego ou mesmo desemprego – e que está submetido a circunstâncias de mobilidade no serviço, alternância de turnos de trabalho, cansaço etc.” (2007, p.120). Os mesmos autores, “deve-se levar em conta a diversidade destes grupos sociais: perfil sócio-econômico, étnico, de gênero, de localização espacial e de participação sócio-econômica. Sendo assim, requer pluralismo, tolerância e solidariedade na sua promoção, na oportunidade de espaços e na alocação de recursos” (2007, pp.120-121). Contudo, faz-se necessário aos/as educadores/as não confundirem essas peculiaridades das/os educandas/os e entenderem que por isso são as/os coitadinhas/os, ou mesmo serem tratadas/os como crianças por necessitarem de atenções específicas. Esta rotina é dificultada para as mulheres que ainda enfrentam os trabalhos domésticos em casa, encarando assim, uma jornada tripla, muitas delas, quando casadas ainda têm que conviver com os ciúmes dos maridos que não entendem o porquê delas procurarem estudar depois de tanto tempo afastadas da escola.

Estes problemas que são exteriores à escola se acumulam com à falta de educadores/as capacitados/as nas disciplinas e na própria especificidade da EJA, pois são poucas as Universidades brasileiras que têm cursos voltados para esta modalidade e, as que têm, mantêm apenas o curso de Pedagogia com especialização na EJA, segundo Santos e outros (2008) os cursos de pedagogia são os únicos que mantêm uma carga horária voltada para EJA, embora seja curta, no geral, 60 horas, entretanto, os cursos de geografia, história, português e outros, sequer têm disciplinas que tratam da EJA, a base desses cursos é construída apenas para os cursos regulares. Di Pierro (2008) salienta que entre a América Latina e o Caribe, “apenas em Cuba e no Uruguai os educadores de adultos são necessariamente profissionais” (p. 387). Arroyo conclui que “em outros termos, podemos dizer que se não temos políticas fechadas de formação de educadores para EJA é porque ainda não temos também políticas muito definidas para a própria educação de jovens e adultos” (2006, p. 18). Isto tudo, sem falar na ausência de professores em disciplinas como matemática e ciências, a falta de material adequado ou merenda escolar para os trabalhadores que vêm do trabalho direto para a escola, entre outras.

Entre estes problemas que são mais sensíveis na EJA, ainda existe, a mais visível, que é a diferença etária, Brunel afirma que, “o número de jovens e adolescentes nesta modalidade de ensino cresce a cada ano, modificando o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam este espaço” (2008, p. 9). Isso

é confirmado por Moreno, para quem “o rejuvenescimento do público de EJA traz novas questões e novos dilemas para serem pensados pelos pesquisadores e trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos” (2003, p. 4). Apesar do número crescente de jovens esta modalidade foi pensada para os adultos, assim, a presença dos jovens cria um clima de insegurança para educadores/as e educados/as adultos/as.

Portanto, esta miscelânea de fatores, seja intra ou extra-escolar projeta-se para a sala de aula o que é potencializado pela inexperiência dos educadores e educadoras, pois sem um conhecimento profundo acerca desta modalidade, bem como, da realidade das educandas e educandos, transforma a tarefa de auxiliar na busca pelo conhecimento que os/as educadores/as devem realizar, apenas em transmissão de conteúdo, o que Freire (1987b; 1979), chamou de educação bancária. Contudo, esta prática é maquiavelicamente reproduzida desde sempre na história do Brasil, não por responsabilidade de educadoras/es, que sem condições, tem na ausência de especialização, apenas mais uma ferramenta da reprodução. O/a educador/a despreparado/a faz parte da manutenção do “status quo” da elite, se a escola é, segundo Althusser (2003), um aparelho ideológico do Estado e o/a educador/a, a partir de Gramsci (2006), um/a intelectual orgânico/a, que pode, tanto ser a favor das classes sociais ou da elite, podemos concluir que, estando ele/a despreparado, poderá está mais próximo do que Freire (1979) denominou de consciência ingênua¹⁰. Desta forma, trabalhará, mesmo sem saber, na reprodução dos ideais elitista, o contrário, tendo recebido formação adequada, tenderá a ser um intelectual a favor da classe popular.

Por isso e não por outros motivos, que, até então, encontramos na educação e, principalmente, na EJA, tantas mazelas. Se a Educação de Jovens e Adultos é entendida enquanto uma educação de segunda classe, só o é porque esta ideia foi perpetuada pelo descaso que os sucessivos governos criaram. Apenas nos últimos anos a EJA, vem lentamente ganhando importância, entretanto, não deixou de ser vista pelos governantes como uma educação secundária, pelo que ainda é a que se agrega o menor valor aluno¹¹, dentre as modalidades de educação no Brasil e mantém um artigo, que lhe restringe na lei nº 11.494 que regulamenta o FUNDEB:

¹⁰ Visão ingênua da realidade, onde a pessoa tem apenas uma visão simplista ou com simplicidade para as interpretações da realidade.

¹¹ Tratamos deste assunto no 1º capítulo.

Art. 11. A apropriação dos recursos em função das matrículas na modalidade de educação de jovens e adultos, nos termos da alínea *c* do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT, observará, em cada Estado e no Distrito Federal, percentual de até 15% (quinze por cento) dos recursos do Fundo respectivo.

Este artigo é totalmente contraditório com a situação do Brasil, que em 2010 apresentava um quadro de analfabetismo tão elevado, com cerca de 9,6% de sua população acima dos 15 anos, o que representa 14,1¹² milhões de pessoas nesta situação. Segundo a Pnad (2009) o Brasil tem 57,7 milhões de pessoas acima dos 18 anos e com o ensino fundamental incompleto e que não frequentam a escola. Por isso, este artigo limita o acesso destas pessoas na EJA. Na tabela nº 1, podemos perceber a quantidade de jovens e adultos que estavam matriculados de 2008 a , bem como, a quantidade de matrículas na educação básica e a porcentagem da EJA, sobre esta.

Tabela 1. Alunos matriculados na EJA e na educação básica do Brasil¹³

Ano	Total de matrículas na EJA	Total de matrículas no Ensino Básico	Porcentagem
2008	4.945.424	53.232.868	9,3%
2009	4.661.332	52.580.452	8,9%
	4.234.956	51.549.889	8,2%

Segundo o INEP “a Educação de Jovens e Adultos apresentou uma queda de 8%, representado mais de 35% da variação negativa da matrícula no período 2009-” (2010, p. 2)¹⁴, justamente onde se tem o maior número de pessoas que poderiam ser beneficiadas.

Em Porto Seguro, o número de alunos matriculados na EJA, está sempre além da proporção nacional e mesmo do Estado da Bahia, que é o segundo do Brasil em números absolutos, perdendo apenas para São Paulo.

¹² Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE

¹³ Este número se refere ao total de matrículas na EJA, no ensino fundamental e no ensino médio, nos sistemas municipais, estaduais, federais e particulares de educação.

¹⁴ Acessado em http://www.inep.gov.br/download/censo/divulgacao_censo_201210.pdf, 11/04/2011

*Tabela 2. Alunos matriculados na EJA e no ensino Fundamental público do município de Porto Seguro*¹⁵

Ano	Total de matrículas na EJA	Total de matrículas no Fundamental	Porcentagem
2008	5.356	31.177	17%
2009	4.995	32.018	15,5%
	4.393	30.421	14,5%

Esses números evidenciam a perda de alunos da EJA nos últimos anos, sendo ainda pior ao analisarmos a partir de 2005, quando havia no município 6.895 alunos. Destarte, vamos ter em cinco anos, uma redução de 2.502 educandas/os, processo que seria normal caso não houvesse uma interrupção de cerca de 40 a 45% todos os anos e um número altíssimo de prováveis alunos/as fora da escola. Com mais de 36 milhões de pessoas com menos de quatro anos de estudo e apenas, pouco mais de quatro milhões nas escolas, sendo que, destes, cerca de 40% ou mais, acabam sendo expulsos das escolas, seja por responsabilidade da escola, ou pela situação adversa que encontra na vida fora da escola. Os programas de alfabetização, como o Brasil Alfabetiza, lançado em 2003, pelo Governo Federal e o Todos pela Educação - TOPA, lançado pelo Governo Estadual da Bahia em 2007, apenas o TOPA tinha como meta a alfabetização de um milhão de pessoas acima dos 15 anos entre 2007 e , entretanto, além de não cumprir a meta, estes programas não conseguem fazer com que as pessoas dêem continuidade nos cursos da EJA.

Outro fator que interfere na educação e principalmente na EJA no Brasil, é a descentralização das obrigações com as diferentes modalidades de educação, assim, os Municípios, são responsáveis pelo ensino fundamental, os Estados são obrigados, também, com o ensino fundamental a partir do 6º ano e o ensino médio, já o governo Federal se responsabiliza pelo ensino superior, entretanto, todas as esferas podem oferecer outras modalidades que não aquela que lhe é de obrigação, desde que sua responsabilidade esteja completa.

Esta descentralização acaba interferindo e aumentando ainda mais as desigualdades no ensino, pois as responsabilidades recaem sobre muitas pessoas, são vinte e seis Estados e o Distrito Federal que são formados por de 5.565 municípios, cada

¹⁵ Fonte: INEP. http://www.inep.gov.br/download/censo//divulgacao_censo_201210.pdf.

Município e Estado mantêm uma independência no seu sistema de ensino, só precisa respeitar a base comum do currículo nacional, deixando espaço para que cada entidade contemple as especificidades de cada localidade. Entretanto, o que ocorre é que a educação fica refém dos administradores ou de pessoas ligadas aos mesmos, assim, só funciona a contento, quando o gestor tem bom senso, no caso da EJA, é quase sempre relegada a segundo plano. Em Porto Seguro, na gestão que terminou em 2008, havia uma equipe forte responsável pela EJA, o que contribuiu para que esta modalidade alcançasse grande destaque no Município, entretanto, a partir de 2009, numa nova administração, a EJA perde esta evidência. Se em quatro anos da administração anterior houve cursos de formação em todos os anos, atualmente, com mais de dois anos, aconteceu apenas uma palestra específica para os/as educadores/as desta modalidade.

Apesar de tudo, a educação ainda sofre de outros males, como a corrupção. Por ser responsável pelo maior aporte financeiro em muitos Estados e Municípios, não obstante os mecanismos de controle, é ideia comum que diversos administradores fazem uso indevido das verbas desta área, todavia, com o fortalecimento da democracia, principalmente através do Ministério Público e da Controladoria Geral da União – CGU, cada vez mais, esses/as gestores/as são denunciados/as e em alguns casos afastados/as de suas funções¹⁶. Contudo, este processo ainda é bastante lento, o que favorece o desvio dos recursos da educação. Em Porto Seguro praticamente todos os prefeitos a partir da década de noventa, foram alvos de alguma denúncia por desvio ou mau uso dos recursos da educação, sendo que, somente um foi afastado de suas funções.

¹⁶ Em 2010, 15 ex-prefeitos foram condenados pelo TCU por irregularidades na merenda escolar - <http://educacao.uol.com.br/ultnot/08/02/em--15-ex-prefeitos-ja-foram-condenados-pelo-tcu-por-irregularidades-na-merenda-escolar.jhtm>
MG e SP são investigados por suposto desvio de verba de merenda escolar - <http://educacao.uol.com.br/ultnot/07/02/mg-e-sp-sao-investigados-por-suposto-desvio-de-verba-de-merenda-escolar-assista.jhtm>
CGU acha fraudes de quase R\$ 14 milhões na educação em pelo menos 11 cidades do país - <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2011/04/12/cgu-acha-fraudes-de-quase-r-14-milhoes-na-educacao-em-pelo-menos-11-cidades-do-pais.jhtm>

2.3. A Escola Destinada às Pessoas Jovens e Adultas

Muito se tem discutido sobre as reais funções da escola para o público jovem e adulto, diante de um histórico, onde a educação para os jovens e adultos no Brasil esteve atrelado à reparação e compensação dos direitos à cidadania, camuflado pelo real interesse da formação para o trabalho, com exceção do período de 1958 a 1964, onde se pensaram e criaram condições para uma formação capaz de fornecer as ferramentas necessárias para o desenvolvimento crítico que tanto se espera da educação, com particular incidência da que envolve pessoas em idade adulta. Todo o período restante, a educação e a escola estiveram voltadas para a formação de mão de obra para garantir o pleno desenvolvimento econômico do país. Portanto, uma educação que se preocupasse apenas em formar as pessoas para o trabalho, o mais, ou seja, a formação de uma consciência crítica para atuarem no meio, como cidadãos plenos, foi esquecida.

A EJA foi pensada para incluir os/as excluídos/as do processo escolar, todavia, a escola ainda não se habituou ao público jovem e adulto, pois mantém práticas da escola regular para crianças e adolescentes. Sobre isto, Di Pierro, diz que “nas redes públicas de ensino, são os mesmos docentes que trabalham com crianças, adolescentes, jovens e adultos, muitas vezes reproduzindo metodologias, currículos e materiais de ensino inadequados” (2008, p. 387), ou mesmo com o público pobre, pois ainda é recente a entrada na escola, das camadas mais pobres da sociedade, como salienta Fonseca (2007, p. 27) “grupo ou grupos socioculturais aos quais pertencem os alunos da EJA constituem parcelas da sociedade que só muito recentemente passaram a ser consideradas como público da Educação Escolar” a autora completa, dizendo que “ainda que indivíduos pertencente a esses grupos, eventualmente, estivessem inseridos no sistema escolar, não eram, entretanto, compreendidos enquanto sujeitos culturais por aquele sistema, estruturado, destinado e capacitado para a educação dos filhos da classe média, segundo preceitos e hierarquia de valores da cultura dominante” (2007, p. 27). Desta forma, esta modalidade ao mesmo tempo em que é rejeitada pelo poder público, seus atores, ou seja, diretores/as, educadores/as, educandos/as e demais funcionários absorvem e transmitem esta renúncia, o que fortalece a ideia de uma educação secundária.

Isto acontece da seguinte forma: o poder público investe pouco na EJA, só o fazendo depois de todas as outras modalidades serem atendidas, designando, muitas vezes, professores com menor experiência ou formação; as/os diretoras/os alegam que o turno é mais tranquilo, que não há necessidades de estarem lá o tempo todo¹⁷; se há pouco material na escola, a EJA é a primeira a sentir a escassez; com as/os educadoras/es é comum faltarem mais neste horário, usar materiais como cópia de uma atividade desenvolvida por outros/as educadores/as, sem nenhum planejamento com o seu contexto ou mesmo, aplicar uma atividade igualmente sem planejamento, enquanto corrigem as atividades dos outros turnos; já os/as educandos/as absorvem a ideia de fracasso, como se os únicos culpados fossem eles próprios, (Santos, 2003; Andrade, 2004; Andrade, 2008). O cansaço dos/as trabalhador/as, é, também, usado como desculpa da escola para “aliviar” nos conteúdos repassados, muitos deles/as sequer reclamam da falta de aula ou de educador/a, sentindo até que é bom ir para casa mais cedo e poder assistir TV ou descansar. Mesmo os jovens acabam por achar mais interessante, porque tem mais tempo para se divertirem com os amigos, namorar ou mesmo descansar, já que, boa parte deles também trabalha. Deste modo, há poucas reclamações e as que vão surgindo terminam por não surtirem efeito pela pouca mobilização, tudo isso, fortalece a desvalorização da EJA, perpetuando um ensino de má qualidade e conseqüentemente a exclusão das pessoas desta modalidade, pois dificilmente terão condições de ascender a empregos melhores apenas com o certificado, além de continuarem com o conhecimento formal frágil, o que contribui para o cerceamento de sua cidadania.

Durante os anos, várias atribuições foram designadas à EJA, como afirma Andrade.

Ao longo dos anos foram atribuídas a EJA diversas funções: a transmissão do saber acumulado e sistematizado, a transformação do indivíduo em cidadão, em condições de ser membro e de participar na vida societária, ao lado da preparação para o trabalho e da formação ética, desenvolvendo os valores e atitudes considerados necessários para o convívio social e para a construção da cidadania (2004, p. 91).

A EJA tem tido um desenvolvimento bem aquém do que ela pode realmente fazer. A educação tem que ser completa o suficiente para instrumentalizar a pessoa de

¹⁷ Há um diretor por escola, assim, quando a escola que oferece a EJA, o/a diretor/a tem que alternar nos três turnos, portanto, é normal diretores/as de escolas não comparecerem neste turno e quando o fazem é sempre em menor quantidade que nos outros.

informação técnica para a produção, bem como, de conhecimentos necessários para que possa realmente desenvolver no sujeito, a criticidade para se atuar em sociedade, Freire (1987b) diz “apenas em alguns pontos mais, entre os muitos que sua tese suscita, gostaria de tocar. Um deles diz respeito às relações entre educação e produção. Relações necessárias e fundamentais. A maneira, porém, como essas relações se dão depende das finalidades e objetivos políticos de quem detém o poder¹⁸”. A EJA, portanto, pode desenvolver todas as suas atribuições, sendo possível congregar o saber crítico com o saber técnico para o trabalho, sendo que um, não deve, necessariamente, suprimir o outro. Entretanto, nesta modalidade, a educação oferecida, tem demonstrado seu caráter mais opressor, não é simplesmente uma educação bancária, pois esta tem ou deveria ter, no mínimo, os conteúdos básicos, o que não ocorre na EJA, que, além de possuir horário e conteúdos reduzidos, é penalizado pela instabilidade no processo de ensino e aprendizagem, aumentando a perversidade da educação para as pessoas jovens e adultas, o que é confirmado por Lopes ao dizer que “[...] em virtude dessas condições desfavoráveis, acreditamos não ser temerário antecipar que tais cursos estão aquém dos níveis toleráveis, em termos de escolaridade necessária ao desempenho das tarefas mais simples” (citado por Piconez, 2008, p. 32).

2.4. Práticas de vida das Pessoas Jovens e Adultas

O Jovem e principalmente o adulto da EJA apesar da pouca ou nenhuma escolarização, têm na experiência de vida sua base para continuar aprendendo, logo o/a educador/a precisa se apoderar desta ferramenta para gerar mais conhecimento, tanto para si, como para os/as educandos/a. Para utilizar estes conhecimentos é mister entender como eles se processam, como os jovens e adultos se desenvolvem. Alguns autores identificam a inteligência prática como “um campo de investigação essencial para compreender o desenvolvimento e a aprendizagem, na idade adulta, tendo como ponto de partida, a certeza que existe uma correlação positiva entre o seu incremento e a quantidade de experiências pessoais e sociais de cada sujeito” (Alcoforado, 2008, p. 86). Sternberg (1996) define “a inteligência prática, como aquela que nos permite lidar com os contextos e situações da vida real” (citado por Alcoforado, 2008, p. 86). Partindo

¹⁸ Prefácio do livro A Educação contra a Educação de Moacir Gadotti, 1987, pp. 18-19

deste pressuposto, a inteligência prática pode, portanto, resultar e influenciar a quantidade e qualidade das experiências que adquirimos ao longo da vida, estando intrinsecamente envolvida com as aprendizagens. Assim, é vital que possamos compreender seus mecanismos para que a educação possa fazer um melhor uso destas aprendizagens no contexto escolar e contribuir para transformar a vida das pessoas.

Durante muito tempo, a fase adulta era vista como o ponto de chegada, ou seja, “até a segunda metade do último século, a idade adulta foi considerada como um estado – o de uma maturidade adquirida - entendendo-se a definição de adulto como um estatuto” (Boutinet, citado por Alcoforado, 2008, p. 84). Nesta linha de pensamento, para De Natale, era como se “o homem protagonista da história e da cultura, não pudesse ser senão adulto, destinando-se as outras idades da vida a girar à volta da idade central, símbolo de potência, plenitude, criatividade e livre arbítrio” (citada por Alcoforado, 2008, p. 84). O entendimento atual vai mais no sentido de considerar a idade adulta como apenas mais uma fase da vida. Talvez a mais desenvolvida cognitivamente, mas apenas mais uma em que a pessoa pode se desenvolver, pois o ser humano por mais que adulto, vive inacabado. Freire salienta que “os homens e as mulheres, enquanto seres históricos, são seres incompletos, inacabados ou inconclusos.” (2008, pp. 21-22). Desta forma,

a idade adulta passa a ser entendida como um período de crescimento cognitivo e intelectual, qualitativamente diferente da infância e, depois, uma vez que esse crescimento é largamente baseado na acumulação de experiência de vida, a capacidade para utilizar essa experiência para aprender e construir saberes e competências transforma-se na preocupação central da Educação de Adultos. (Alcoforado, 2008, p. 86).

Reconhecer os longos anos de experiências das pessoas desta modalidade é o cerne da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, no entanto, este ponto, apesar de ser largamente discutido na literatura, está longe de ser utilizado na prática. O/a educador/a não é capacitado/a para isto, desta forma, o que prevalece é a infantilização do ensino. A escola deixa de utilizar o meio mais fácil para se construir mais saberes, que é o conhecimento das/os educandos/as. É com o uso destas experiências que se pode gerar mais conhecimento, tanto para os educandos e educandas como para educadores e educadoras, como afirma Freire "não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de

objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender" (2007, p. 23).

Contudo, os estudos sobre pessoas adultas, no geral se referem, segundo Oliveira a “um certo estereótipo de adulto, muito provavelmente correspondente ao homem ocidental, urbano, branco, pertencente a camadas médias da população, com um nível instrucional relativamente elevado e com uma inserção no mundo do trabalho em uma ocupação razoavelmente qualificada”(1999, p. 4). Assim, se sabemos que os estudos sobre os adultos são escassos, estudos retratando os adultos que aqui nos interessam, ou seja, pessoas pobres, com pouca ou nenhuma escolarização são ainda mais. Entretanto, é possível que estudos como os desenvolvidos por Luria¹⁹ possa nos trazer alguma luz sobre o assunto. Estudando as relações entre cultura e formas de funcionamento psicológico, este autor, segundo Oliveira (2004, p 215) conseguiu identificar que “os adultos poucos escolarizados por ele estudados tenderam a apresentar um modo de pensamento baseado na experiência individual e nas relações concretas observadas na vida cotidiana, ao passo que aqueles com maior grau de escolaridade operaram de forma desvinculada das situações concretas, trabalhando de modo abstrato e descontextualizado”. Oliveira a partir de estudos que desenvolvem com pessoas pobres e com pouca escolarização chega à mesma conclusão, sublinhando que o desenvolvimento individual “se dá no interior de uma determinada situação histórico-cultural, que fornece aos sujeitos, e com eles constantemente reelabora, conteúdos culturais, artefatos materiais e simbólicos, interpretações, significados, modos de agir, de pensar, de sentir. (Oliveira, citado por Oliveira, 2004, p. 214). Desta forma, segundo Piconez,

quando se pretende promover o conhecimento escolar na perspectiva de uma reconstrução baseada no entendimento dos processos cognitivos, deduzido pela análise das relações do aluno com seu meio. Importa trazer para a sala de aula as vivências do aluno, colhidas em seu meio ambiente e que estão relacionadas com os conteúdos escolares. (2008, p. 51).

O ensino para o adulto só tem sentido quando relacionado com sua prática. O adulto e, podemos dizer, o jovem da EJA, pois, segundo Oliveira,

¹⁹ “Luria em colaboração com Vygotsky realizou uma pesquisa sobre processos psicológicos com comunidades soviéticas da Ásia Central, entre 1931 e 1932, com alto grau de analfabetismo”. (Oliveira, 2004, p 215)

embora frequentemente constituindo dois sub grupos distintos (o de “jovens” e o de “adultos”), tal grupo se define como relativamente homogêneo ao agregar membros em condição de “não-crianças”, de excluídos da escola, e de pertinentes a parcelas “populares” da população (em oposição às classes médias e aos grupos dominantes), pouco escolarizadas e inseridas no mundo do trabalho em ocupações de baixa qualificação profissional e baixa remuneração. (1999, p. 21).

Deste modo, dificilmente encontrarão razão de assistir a aulas desconectadas com sua realidade. É desejável que a aula tenha algum sentido prático para que estas pessoas possam ir para a escola depois de um dia inteiro de trabalho, tendo que suportar várias situações, como: ciúmes, deixar os filhos pequenos em casa ou levá-los para a escola, cansaço, risco da violência entre outras. Estas situações são a realidade das pessoas que frequentam a EJA, portanto, é preciso fazer uma ressignificação na prática da EJA, daí a importância em conhecer melhor o desenvolvimento cognitivo das/os educandas/os.

No âmbito desta procura, e como referem diversos autores (e.g. Tennant e Witkin et. al., citados por Smith, 1997, p. 9), “o conceito de estilo cognitivo é preferível ao de aptidão intelectual, na medida em que se apresenta dimensões bipolares, ao longo das quais é possível situar os indivíduos, em termos de serem ‘diferentes’ e não ‘melhores ou piores’ uns que os outros”. Messick sugeriu a existência de dezanove estilos cognitivos (Smith, 1997; Piconez, 2008), entre os quais, nos interessa discutir a independência/dependência de campo, que nos parece mais apropriado para este estudo, uma “dimensão do funcionamento associada às primeiras investigações realizadas por Herman Witkin, ao longo de três décadas” (Smith, 1997, p. 11). Desta forma, os estudos revelaram que as pessoas dependentes do campo são mais influenciadas por um quadro de referência social, são mais sintéticos, apresentam habilidades sociais altamente desenvolvidas enquanto as independentes são, predominantemente, o oposto (Smith, 1997; Piconez, 2008). Já no que refere ao aprendizado no ambiente escolar, as pessoas com características de campo independente são avessas à participação em grupos, preferem atividades individuais, reagem bem a palestras, tem motivações intrínsecas mais salientes, enquanto as do campo dependente são mais adeptos dos trabalhos em grupos, são mais dependentes dos reforços externos, preferem discussões em grupos e não reagem bem a palestras (Smith, 1997; Piconez, 2008).

Witkin faz uma comparação entre professores-alunos à luz deste estilo cognitivo, “os professores avaliaram melhor o intelecto dos alunos, que se pareciam com os seus, do

ponto de vista do estilo cognitivo e [...] de modo semelhante, os alunos perspectivaram, de modo mais favorável, a competência cognitiva e as características pessoais dos professores parecidos com eles, no estilo cognitivo” (citado por Smith, 1997, p. 14). Entretanto, Smith salienta que alguns autores não concordam com a comparação, como o Candy & Wapner que diz,

o ambiente é ótimo, se se conforma com as expectativas do aluno? [...] Um forte argumento, no sentido oposto, é de que a contradição e os obstáculos são condições necessárias para o desenvolvimento individual e a criatividade. Talvez se o facto de se colocar a pessoa dependente do campo, num ambiente não estruturado e focado nela própria, contribua para aumentar a sua criatividade (citado por Smith, 1997, p. 15)

Sem fazer uma análise mais profunda nesta discussão, acredito que conciliar o trabalho entre professores com alunos de campo cognitivamente similares pode parecer utópico, mas de grande ajuda na EJA, visto que, é comum, educandos/as afirmarem que desistiram dos estudos por causa da relação com educadores/as, assim, mesmo que não seja possível esta junção, fazer com que cada vez mais educadores/as possam ter a percepção para identificar as características cognitivas nas/os educandas/os pode contribuir para trabalhar na sala de aula de acordo com as facilidades de aprendizagens dos/as educandos/as. Em outras palavras, agindo desta forma, a escola estará trabalhando com as especificidades de cada um/a, pois, para além de voltar o ensino para as relações concretas do cotidiano, fará isso direcionado para as melhores condições das/os educandas/os aprenderem cognitivamente.

2.5. Os Caminhos de Exclusão Escolar dos/as Educandos/as da EJA

Mesmo depois da universalização do ensino fundamental a partir da Constituição de 1988 que garantiu obrigatoriedade e gratuidade para as pessoas dos sete aos quatorze anos e posteriormente em 2007 dos seis aos quatorze anos²⁰, os jovens continuam com poucos anos de estudo. Corrochano e outros salientam que “mesmo passados 20 anos de a Constituição Federal assegurar o direito de todos os cidadãos ao ensino fundamental público e gratuito, ainda são significativas as porcentagens dos que

²⁰ Atualmente esta lei passou a atender as pessoas dos 4 aos 17 anos, entretanto, Municípios e Estados têm até 2016 para se adequar à lei.

interromperam os estudos antes da conclusão da escolarização básica, e persiste um contingente de jovens que nunca frequentou a escola” (2008, p. 15). Entretanto, mesmo estudando pouco, os jovens da EJA mantêm uma trajetória escolar mais cimentada do que as pessoas adultas e idosas, contudo, esta trajetória é marcada pelo que Charlot (2000) chama de situações de fracassos, uma vez que os alunos vivem diversas situações de fracasso. Moreno afirma que “...estes jovens não realizaram seus estudos na idade apropriada e que muitos sofreram processos de exclusão da escola regular” (2003, p. 1), pelo que essas circunstâncias são causadas pelas condições socialmente desfavoráveis de suas famílias e pela ação ou ausência de ação da escola e dos educadores/as.

Brunel afirma que estes jovens, “em geral, estão desgastados, desmotivados, com histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais” (2008, p. 35), geralmente, são transferidos para esta modalidade após completarem os 15 anos, em alguns casos, esta atitude serve como uma punição, como salienta Andrade “a escola noturna também pode funcionar, particularmente para os mais jovens, como penalidade, punição. Foi recorrente encontrar na trajetória de vida escolar dos jovens o seguinte caminho: foi transferido do diurno para o “supletivo” no noturno, devido a problemas relacionados com a disciplina” (2004, p. 159). Mesmo carregados de estigmas negativos, para estes/as jovens, a EJA funciona como última opção para alcançarem a educação formal.

Já as pessoas adultas, incluindo as idosas, no geral, começam a estudar mais tarde ou sequer tiveram a oportunidade de ingressar numa escola, devido à necessidade de trabalhar e ausência de escolas por perto, pois geralmente são oriundas do campo, onde o acesso à escola sempre foi pior do que na cidade, assim dependiam da boa vontade de outras pessoas, já que o poder público não conseguia lhes assegurar o direito básico à educação. Galvão e Di Pierro salientam que,

a ampla maioria dos analfabetos é constituída por pessoas oriundas do campo, de municípios de pequeno porte, pertencentes a famílias numerosas e muito pobres, cuja subsistência necessitou da mão de obra de todos os membros desde cedo. O trabalho precoce na lavoura, as dificuldades de acesso à escola, e, ou a ausência delas nas zonas rurais impedem e, ou limitam os estudos na infância e adolescência (2007, p. 16).

Dispensar os/as filhos/as para frequentar a escola significava diminuir as condições de sustento familiar, que já era precário, desta forma, as crianças, desde cedo, eram obrigados a trabalharem nas lavouras em jornadas iguais às dos adultos. Para as

mulheres, além de enfrentarem o trabalho ou a falta de escola, era comum os pais não deixarem estudar para não aprenderem escrever cartas para os possíveis namorados.

Dos 14,1 milhões de analfabetos do Brasil, 92,6% tem acima de 25 anos, sendo que, a proporção de analfabetos vai aumentando com a idade, chegando a 26,5% nas pessoas com 60 anos ou mais. Esta situação é ainda pior ao analisarmos os números a partir das regiões, o Nordeste, a região mais pobre do Brasil, mantém o analfabetismo com pessoas acima dos 15 anos, em mais de 19%, já as pessoas com 60 anos ou mais, essa taxa chega a 47,1% de sua população, enquanto que no Sul as taxas equivalem a 5,5% e 16,6% respectivamente, (IBGE, 2010).

Os adultos da EJA, além de terem estudado pouco quando crianças, ficaram longos períodos sem estudar, quanto mais velha a pessoa, maior a quantidade de anos longe da escola, quando voltam a estudar, têm esperanças de principalmente melhorarem de vida, pois almejam conseguir um trabalho melhor ou mesmo progredir no que está. Já os idosos, a maioria tem desejos simples, tais como, aprender a ler para estudar a bíblia, poder assinar o nome, ir e vir sem necessitar de ajuda, identificar o ônibus correto, ou seja, desejam ser mais autônomas no dia-a-dia. O adulto seja mais jovem ou idoso, quando chega à escola, traz com ele as lembranças antigas da escola de seu tempo, prática esta que gera, no início, alguns conflitos, principalmente quando encontram um/a educador/a progressista que dinamiza a aula com debates, filmes e outras técnicas diferentes da dinâmica tradicional, sendo normal, após estas apresentações, perguntarem quando começam a aula de verdade, pois para eles, “aula de verdade” significa copiar do quadro, fazer as “contas” (operações matemáticas) e ouvir o/a educador/a, não estando acostumados a sequer ouvir os colegas ou a si mesmo. Para eles só o/a educador/a tem “autoridade” para falar, suas falas se restringem às respostas dadas ao/a educador/a. O pouco tempo que passaram na escola, foi numa escola tradicional, são dessas práticas que se recordam, quando chegam, esperam que os/as educadores/as tenham a mesma atitude que tinham no passado.

As trajetórias das pessoas que estudam na EJA por mais que sejam diferenciadas, devido principalmente às diferenças etárias, são marcadas por um fator que é comum a todas essas pessoas, a exclusão, domina o enredo de vida como uma trama maquiavélica, o que torna uma peculiaridade comum a todos/as nesta modalidade. Fonseca (2007, p. 31) diz que a EJA “ainda que composto por indivíduos com histórias de vida bastante diferenciadas, mas todas elas marcadas pela dinâmica da exclusão”.

Estas marcas não sumiram com o tempo, elas estão presentes e são enxergadas pela escola, que parece não querer tratá-las, com suas atitudes excludentes, a escola contribui para aumentar ainda mais essas marcas. Arroyo diz que “por décadas, o olhar escolar os enxergou apenas em suas trajetórias escolares truncadas: alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, não concluintes da 1ª à 4ª ou da 5ª à 8ª. Com esse olhar escolar sobre esses jovens - adultos, não avançaremos na reconfiguração da EJA” (2007, p. 23). Neste sentido, a escola enxerga os/as educandos/as desta modalidade enquanto sujeitos com especificidades diferenciadas, entretanto, ignora, preferindo reconhecer às pessoas de trajetórias ditas “normais”, ou seja, as pessoas para quem a escola foi organizada, Arroyo afirma que,

[...] a escola se preocupa com alunos que seguem a trajetória que lhe interessa: reprovado, aprovado, repetente, evadido, defasado, lento, violento, acelerado. Não vê em cada aluno um sujeito com sua trajetória. A visão da escola é muito pobre se comparada a uma visão tão aberta e rica como é a que leva em conta as identidades e as trajetórias individuais” (citado por Funari, 2008, p. 27)

A trajetória que interessa à escola é aquela na qual o/a educando/a já lhe chega pronto/a, acabado/a, é para estas pessoas que a escola foi construída, as pessoas que possuem um capital cultural amplo, que é reconhecido e valorizado pela escola, os demais, “os outros”, os excluídos, os coitadinhos são, pelas suas condições de origem, pré-destinados ao fracasso, não tendo a escola nada que fazer a não ser ensinar o mínimo necessário para que esses/as “coitadinhos/as” possam aprender a ler e escrever e conseguir um emprego.

2.6. Evasão ou Interrupção? A Terminologia e o Ato Político.

Como já dissemos, se a Educação de Jovens e Adultos tem contribuído para enfatizar a ideia de fracasso assimilada pelas pessoas que estudam nesta modalidade. O termo “evasão” é, sem dúvida, aquilo que mais destaca ou que fortalece a responsabilidade individual da pessoa que interrompeu os estudos na EJA. No dicionário, evasão está ligada à ação de evadir-se, de escapar, de fugir. É exatamente este conceito, que predomina como senso comum das pessoas que compõe a EJA, seja

de educadores/as, diretores/as, funcionários/as de apoio da escola ou dos/as próprios/as educandos/as, a culpa é sempre deles/as. Este pensamento vai de contra autores como Freire (2003), que entende que é a escola que expulsa o educando, pois não está preparada para acolhê-lo, e Koch, completa dizendo que “tal como se encontra, a escola, hoje, tem servido mais para afastar o aluno do que para mantê-lo” (1992, p. 570). Adiante a autora reafirma a culpa da escola pela evasão dos educandos “uma das principais causas do fracasso desses alunos está na própria estrutura da escola” (Koch, 1992, p. 570).

Uma simples mudança na terminologia, alterando o termo evasão para interrupção, pode e deve fazer, no mínimo, com que as pessoas que compõe a EJA possam discutir sobre o assunto e começar a analisar as causas que leva a este fato. Se pensarmos no termo interrupção, vamos perceber que ele também denota uma ação individual, no entanto, esta ação não é de fuga como a evasão, nos parece significar mais uma pausa, até que a situação que levou à interrupção se restaure e possa retornar à escola²¹.

O fato das/os educandas/os estabelecerem como certo a volta à escola está relacionado com o significado que a escola tem para os mesmos, a escola, apesar de tudo, ainda tem um sentido quase que sagrado, capaz de lhes dar sentido à vida, assim, Motta salienta que “[...] com todas as falhas estruturais e políticas da escola, este é um espaço ainda respeitado e ponto de apoio para o desenvolvimento social do cidadão” (2007, p. 59), sendo a instituição responsável por transmitir um saber que almejam para buscarem uma saída para a exclusão, que no geral é vista como um fracasso individual. Andrade (2008, p. 140), por sua vez, diz que “[...] a escola serve para ensinar a *saber*, um saber que não é possível de ser apre(e)ndido em outro lugar, reafirmação a legitimação do saber escolarizado como aquele que é autenticado socialmente”. A escola é, portanto, sinônimo de desenvolvimento intelectual e social, que tem esta imagem construída, pelo aparato ideológico dominante, onde se inclui a própria escola, seguindo uma lógica de que o conhecimento transforma-se em poder, assim, ela é capaz de proporcionar às pessoas condições para o fim das relações de desigualdades, a partir daí surge entre os/as educandos/as jovens e adultos/as “a funcionalidade da escola – ajudar a arrumar um emprego, a pegar o ônibus, a virar-se no dia-a-dia, para assinar um

²¹ Em nove anos de experiência com a EJA, nunca presenciei uma pessoa que tenha interrompido o ano letivo e que não pense em voltar, há um motivo maior que as/os levam a sair da escola, mas, sempre com a ideia que, assim que passar o problema, retornarão à escola.

papel etc.” (Andrade, 2008, p. 140). Entretanto, a autora, salienta que estas “são situações contraditórias e desconexas, principalmente quando fica evidenciado que a EJA ainda figura no cenário nacional como um lugar menos privilegiado de educação, não raras vezes deslegitimado como ensino de fato e, socialmente pouco considerado” (2008, p. 140). Mesmo com as contradições, a ideia de se conseguir melhores condições de trabalho a partir da educação/EJA está clara os/as para educandos/as desta modalidade.

Andrade salienta que “as representações são invenções, produtos da cultura e, por sua reiteração, tornam-se hegemônicas. É desta forma que as representações de escola se produzem e se proliferam no campo social. (2008, p. 142). Deste modo, as pessoas que estão fora da escola, se constituem enquanto sujeitos despossuídos de “conhecimento”, sendo a escola a única apta a lhes transmitir este “conhecimento” capaz de lhes transformar em “pessoas”. Esta situação por mais perversa, é o um dos motivos que torna mais fácil o retorno à escola. Santos (2003) a partir de sua pesquisa chegou às mesmas conclusões. Por isso, não cabe, portanto, a utilização do termo “evasão”, podendo este, ser substituído por “interrupção”, já que, esta situação torna-se recorrente, ou seja, as pessoas sempre retornam à escola. Pois a ideia que, para se tornar “alguém” é necessário ter o ensino formal administrado pela escola, está preestabelecida.

2.7. Síntese do Capítulo

Neste capítulo foi possível fazer uma pequena conceitualização das características dos sujeitos da EJA, à luz de autores que se têm ocupado deste assunto. Para além de mencionar as leis atuais, fizemos ainda referência aos projetos de lei que, sendo meramente intenções, permitem já dar uma ideia de definição legal dos conceitos ligados aos jovens, adultos e idosos no Brasil. Foi possível também, identificar algumas das especificidades destes/as educandos/as, extremamente importante, para fundamentar a prática deles/as, uma vez que, se faz necessário que educadores/as conheçam melhor suas/seus educandas/os. Para isso, é mister, também, que o/a educador/a possa entender e utilizar os conhecimentos que estas pessoas

adquiriram ao longo de suas vidas. Só assim, a escola cumprirá seu papel de agente de desenvolvimento social, já que, no formato em que se encontra a escola, apenas funciona como mantenedora do “status quo” do grupo dominante. Por fim, procuramos trazer à tona as trajetórias desses sujeitos, a fim de deixar claro que as interrupções têm suas raízes no contexto de exclusão vivida pelos/as educandos/as. Ao mesmo tempo em que buscamos alterar o termo que a escola se apropriou para designar as pessoas que deixam de estudar.

Capítulo III

Estudo Empírico

Introdução

As pessoas jovens e adultas que estudam na EJA, têm em comum, além das trajetórias marcadas pela exclusão escolar, a esperança que a escola seja a porta de saída para a alteração desta trajetória. Esperam que, através do conhecimento que a escola fornece, possam transformar-se em “pessoas”. Este pensamento é explicado pelo círculo vicioso causado pela exclusão, pois, sem escola, não têm acesso à educação formal e sem esta, ficam reféns do trabalho mal remunerado e na maioria, informal. Assim, a escola é a oportunidade de conseguirem conhecimentos que possam garantir empregos melhores e uma renda suficiente, que lhes possibilitem acesso aos bens de consumo e culturais que a sociedade preza.

Contudo, a escola e as condições sociais continuam interferindo negativamente em suas vidas, visto que esta esperança inicial é tomada pela angústia por um número considerado de educandos/as, que, não tarde, tende a interromper o ano letivo, por diversas situações de ordem interna e externa à escola. Estas interrupções reforçam a ideia de que o espaço escolar não lhes pertence, assim, muitos sentem-se como estrangeiros, sem vínculo com a escola, o que facilita o processo de naturalização e as interrupção seguidas.

Neste capítulo vamos analisar os resultados encontrados através dos instrumentos de recolha de dados que utilizamos. Primeiro, vamos trabalhar com a análise documental, referente às atas escolares dos anos de 2008 e 2009 da Escola Municipal Frei Calixto, de forma a identificarmos as nuances das interrupções, ou seja, as diferenças intergrupos que podemos identificar nos educando/as da EJA. Esta análise, apesar de parecer simples frente às demais, foi de extrema importância para percebermos as interrupções nas distintas séries, bem como, nos grupos etários ou ainda, as diferenças de gênero neste processo.

De seguida, iremos concentrar-nos na análise das respostas ao questionário aplicado a 40 pessoas, que interromperam a frequência da EJA entre 2005 e 2009 e que

estavam estudando no momento da pesquisa. A partir dessa análise, pudemos entender melhor quem são estas pessoas, suas condições sociais e peculiaridades, além de identificar, numa quantidade maior de pessoas, os motivos que interromperam. Por fim, daremos conta da informação recolhida através das entrevistas que realizamos com dez pessoas que haviam interrompido no ano letivo de. A entrevista foi, de todas as técnicas utilizadas, aquela que permitiu um conhecimento mais profundo, não só das causas das interrupções, mas também do processo como um todo. Além de interromperem os estudos e perceberem este processo como algo normal, estes/as educandos/as, interiorizam uma culpa, como se fossem responsáveis por seu fracasso.

3.1. Metodologia

3.1.1. Síntese das razões para desenvolver esta investigação.

O interesse em desenvolver este tema, nasceu na prática, enquanto educador se fortalecendo com a experiência de coordenador pedagógico, onde foi possível perceber, já em 2008, a proporção da interrupção das pessoas jovens, adultas e idosas na Educação de Jovens e Adultos. Para além deste fato, entendo que a interrupção na EJA, tem implicações sociais relevantes, uma vez que a naturalização das interrupções pode provocar a saída definitiva destas pessoas da escola. O que de certo aumentaria as chances de continuarem no ciclo vicioso que é a exclusão. Desta forma, pesquisar as interrupções deve, para além do interesse do pesquisador, ter consequências diretas na vida dos/as educandos/as desta modalidade.

3.1.2. Questões de investigação que orientam o presente estudo.

Esta pesquisa foi orientada a partir das seguintes questões:

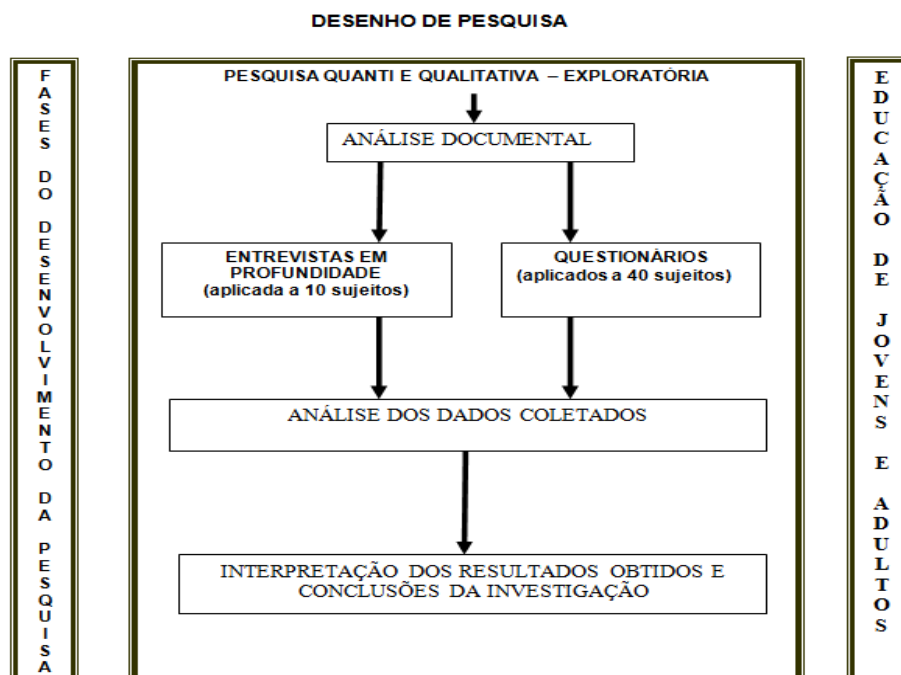
- Identificar em que etapa de cada segmento do percurso escolar, a interrupção dos/as educandos/as da EJA tem mais se acentuado;

- Caracterizar, em termos de sexo e faixa etária mais comum, o perfil dos/as educandos/as que interromperam nos anos de 2008 e 2009;
- Caracterizar o perfil sociocultural e econômico dos/as educandos/as que interromperam os seus percursos na EJA, entre 2005 e 2009;
- Compreender os fatores que levaram essas pessoas jovens e adultas a saírem da escola.

3.1.3. Metodologia enquadradora do desenvolvimento do estudo: estudo de caso.

Para melhor responder às questões enunciadas, optamos por desenvolver a nossa pesquisa a partir do estudo de caso, trabalhando, apenas, com uma escola, num contexto sociocultural bem definido. O estudo de caso para Merriam (1988) “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (citado por Bogdan e Biklen, 1994, p. 89), ou seja, no caso do nosso trabalho, procuramos compreender, de forma circunstanciada, a interrupção dos/as educandos/as da EJA na Escola Municipal Frei Calixto.

3.1.4. Esquema de desenvolvimento do estudo



Este estudo de caso foi, então, realizado através do recurso complementar a diferentes técnicas de recolha de dados. Em geral, baseamo-nos em metodologias, predominantemente, qualitativas, as quais, para Bogdan e Biklen (1994), envolvem a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, enfatizando mais o processo do que simplesmente os resultados ou produtos. Assim, o uso deste tipo de pesquisa se justifica, visto que nosso interesse recai mais pelo processo que envolveu a interrupção. O uso do questionário, bem como das informações retiradas das atas e fichas escolares, que também, foram quantificadas, não tira o método qualitativo, pois mesmos esses dados qualitativos, foram utilizados para melhor descrever e compreender a situação que se pretendia investigar.

Desta forma, optamos por utilizar, na presente pesquisa, os seguintes instrumentos de recolha de dados: análise documental, através de uma leitura sistemática e crítica das atas e fichas das turmas da EJA de 2008 e 2009; um questionário, aplicado a 40 educandos e educandas; entrevistas semi-estruturadas com 10 sujeitos. Quer questionários, quer entrevistas, envolveram pessoas pertencentes a todas as turmas da EJA, aos diferentes grupos etários e a ambos os sexos.

Para esta pesquisa, utilizamos o questionário com o mesmo pensamento de Bogdan e Biklen, onde “a abordagem qualitativa aos dados quantitativos incide na

compreensão de como é que o processo de computação se realiza, e não como é que se deve realizar” (1994, p. 195), esta ideia é, também, compartilhada por Vieira, para quem, os questionários “não são utilizados para avaliar os sujeitos, mas sim para conhecê-los quanto às variáveis de interesse para o investigador. Os dados quantitativos obtidos assumem, por conseguinte, um valor simplesmente informativo (e não avaliativo).” (1995, p. 93). Destarte, o questionário que usamos teve a função de nos apresentar aos educandos e educandas, sem o rótulo de educador, sendo útil para sabermos com clareza, quem são estes sujeitos, desmitificar o senso comum e descobrir peculiaridades que só um questionário sócio-econômico fosse capaz de revelar.

Como educador desta modalidade, conheci de perto educandos e educandas, seus problemas, suas aflições e alegrias, assim, mantenho bons amigos que partilharam comigo o ambiente de uma sala. Entretanto, em uma pesquisa deste porte é fundamental separar o educador do pesquisador, por mais que seja impossível no momento do contato com os/as educandos/as me despir completamente desta função, foi preciso distanciar e deixar aflorar o pesquisador. Para tanto, utilizei os conselhos de Bogdan e Biklen,

se, por um lado o investigador entra no mundo do sujeito, por outro, continua a estar do lado de fora. Registra de forma não intrusa o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos. Tenta aprender algo através do sujeito, embora não tente necessariamente ser como ele. Pode participar de suas actividades, embora de forma limitada e sem competir com o objectivo de obter prestígio ou estatuto. Aprende o modo de pensar do sujeito, mas não pensa do mesmo modo. É empático e, simultaneamente, reflexivo. (1994, p. 113).

O pensamento destes autores não é diferente do que é ser um educador da EJA, a diferença está no rigor da relação do pesquisador com os sujeitos. Enquanto educador posso me relacionar sem o receio de parecer um deles, o limite do distanciamento é o respeito mútuo e a separação entre amigos e educador/educando.

O questionário foi aplicado a 40 pessoas de 15 a 52 anos, a escolha dos sujeitos se deu a partir do recorte que já dissemos, ou seja, ter se matriculado e interrompido na Escola Municipal Frei Calixto de 2005 a 2009. Decidimos fazer este recorte, pois a princípio aplicamos 10 questionários a educandos/as que haviam interrompido em vários anos, incluindo anteriores a 2005, sendo que, a maioria dos que alegaram ter interrompido antes desta data, apresentaram informações vagas a respeito de várias questões, o que é compreensivo pela quantidade de anos passados. Os questionários

foram aplicados no mês de Julho e início de Agosto de , com uma duração de aproximadamente um mês.

Para aplicar o questionário era preciso interromper a aula, explicar aos educandos e educandas as finalidades e solicitar quem estaria disponível para participar. Por isso, todos/as os/as educadores/as foram de extrema importância, ajudando na explicação e na orientação de preenchimento, pois, como estavam em aula, o investigador não poderia ficar. Contudo, houve duas vezes em que fiquei na sala, pois um educador faltou, podendo, nesses casos, acompanhar os/as educandos/as. Não foi possível aplicar os questionário por, pelo menos, três ou quatro vezes que fui à escola, já que, no momento em que fui, não quis interromper os/as educadores/as, em virtude do conteúdo que estavam explorando.

No primeiro dia apliquei a duas pessoas, uma da 1^a/2^a série e outra da 5^a/6^a, no primeiro caso, tive que ler as perguntas, pois o educando não tinha domínio completo da leitura e da escrita, o questionário foi preenchido na sala dos professores, que se encontrava vazia, para que o educando não se intimidasse, no outro caso, ela preencheu na sala em que estava estudando e depois me entregou. Aplicamos os demais questionários, com visitas esporádicas à escola. Em cada visita aplicava o questionário em uma ou duas salas, o que representava cerca de quatro ou seis questionários por vez. As aulas começam às 19 e encerra às 22 horas e por conta do tempo hábil, pois tinha que fazer as atividades da aula e responder o questionário, três educandas/os levaram para casa e entregaram no dia seguinte.

Dos métodos aplicados, a entrevista semi-estruturada, foi a que demandou mais tempo. Apesar de aplicar apenas 10, foi preciso, antes, buscar os endereços das educandos e educandas que haviam interrompido no ano letivo corrente.

Utilizamos como instrumento para pesquisar os fatores que levaram os/as educandos/as a interromperem, a entrevista semi-estruturada, que consiste em um roteiro flexível elaborado com o intuito de se chegar ao objetivo de determinada pesquisa, podendo ainda fazer perguntas que não estavam pré-estabelecidas, para uma melhor complementação do assunto abordado. Para Bogdan e Biklen “as boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista” (1994, p. 136). Esta técnica permitiu um relacionamento melhor com e os/as entrevistados/as, acreditando que o mesmo tenha ocorrido com a maioria das pessoas, pois, no início era comum ficarem olhando a todo o

momento para o gravador, no entanto, depois que relaxavam, deixavam de olhar e prestavam mais atenção às perguntas e conversavam com maior fluidez. Outro fator que a princípio os deixava tímidos e receosos era no momento em que criticavam a escola, por ser educador, eles me viam como representante da escola, o que, causava certa inibição em alguns, todavia, este receio passava com o andar da entrevista.

Ao contrário da entrevista estruturada, a semi-estruturada nos permitiu ter um guião que nos orientasse, para não perder o caminho e, ao mesmo tempo, nos deixou livres para fazermos perguntas espontâneas, para esclarecer as dúvidas que surgiam. À medida que as entrevistas fluíam o guião perdia importância, o que transformou as entrevistas em conversas (mais ou menos) orientadas, pois as perguntas foram feitas de uma maneira menos formal, deixando os entrevistados à vontade, o que possibilitou o surgimento de respostas francas, coincidindo com o que Selltitz afirma, sobre ser um bom entrevistador, “a arte do entrevistador consiste em criar uma situação onde as respostas do informante sejam fidedignas e válidas” (1987, p. 644).

As/os entrevistadas/os tinham entre 16 e 49 anos, de todas as séries, notando uma predominância na 5^a/6^a série. A escolha dos sujeitos foi realizada a partir do levantamento inicial que fizemos. Encontramos em torno de 100 nomes aptos a participar da pesquisa, entretanto, encontrá-las/os de fato se transformou num trabalho árduo, visto que, a maioria dos dados disponíveis na escola estavam desatualizados. As maiores dificuldades foram: endereço errado, número de telefone inexistente e dificuldade em encontrá-los/as em casa, por causa do trabalho.

Desta forma, fizemos as entrevistas com as pessoas que encontramos, sendo que, duas pessoas, no início se negaram a fazer, mas depois de conversarmos se disponibilizaram. As demais, sentiram-se importantes em colaborar e imediatamente estavam prontas/as para as entrevistas. Das dez entrevistas, oito foram gravadas nas casas das/os educandas/os, apenas duas foram em locais diferentes, uma no trabalho da educanda e outra, com um educando, gravada em minha casa. Este último o encontrei por acaso em frente à escola, como já o conhecia, convidei-o para participar, entretanto, na escola não tinha nenhum espaço vazio, o que nos fez ir para minha casa.

Fizemos uso da análise documental, através das atas escolares e as fichas de turmas, para identificarmos em que turma o processo de interrupção aconteceu com mais ênfase, bem como, percebermos a faixa etária ou sexo que foram mais atingidos. A análise documental é para Bardin “uma operação ou um conjunto de operações visando

representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência” (2009, p. 47). Assim, com o tratamento das informações recolhida a partir destes documentos foi possível organizar esses elementos da forma como salienta Bardin “a análise documental permite passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (representação do primeiro)” (2009, p. 47). Assim, a análise documental consiste na transformação dos dados, de forma que essas informações possam ser absorvidas, Bardin afirma que “o propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), como o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). (p. 47, 2009). Estas informações foram processadas através do uso do SPSS, ferramenta de grande importância por causa da quantidade quase ilimitada das possibilidades de seu uso.

Como dissemos acima, a análise documental foi iniciada em 2008, com os dados das atas escolares de 2004 a 2008, onde levantamos todas as informações acerca da evasão²², aprovação, reprovação e transferência, a fim de construir dados concretos sobre estes elementos na escola. Como já dissemos, a escola não tinha informação sistematizada que servisse de base, já que, a interrupção tinha criado raízes institucionais na escola, pois, faziam matrículas bem acima do normal e aceitável por sala, esperando que no mínimo 50% “abandonassem” a escola antes do final do ano. Aliado a este paradoxo, está o senso comum, criado e disseminado nas escolas, onde as/os educandas/os interrompem apenas pelo trabalho.

Portanto, para completar este trabalho, foi necessário o acréscimo da variável sexo, que foi feito em Fevereiro de , quando adicionamos o ano de 2009. A idade foi acrescentada em Dezembro de , no momento das análises para este trabalho. Além disso, fizemos um recorte nos dados que tínhamos e resolvemos trabalhar nesta pesquisa apenas os dois últimos anos, ou seja, 2008 e 2009, pois não há grandes diferenças entre os anos pesquisados, a não ser, pela queda constante no número de matrículas que a EJA vem sofrendo no município e mais acentuadamente na Escola Frei Calixto. Porém, encontrar a informação referente à idade não foi muito fácil, porque as atas não tinham a data de nascimento do/a educando/a, apesar disso, a secretaria da escola elabora uma

²² Usei este termo, pois é assim que está em todas as atas e outros documentos das escolas e do município que trata do assunto.

lista com este dado, caso contrário, teria que verificar ficha por ficha, num total de 1340 educandas/os em dois anos, desta forma, acrescentar a variável idade se tornaria inviável.

Além disso, o nome de alguns educandos/as estavam na lista errada, ou não tinham a data de aniversário, isto fez com que procurássemos as datas em várias turmas, inclusive, em outros anos. Esta pesquisa foi muito importante para compreendermos as diferenças etárias nas interrupções da EJA, bem como, saber em quais séries a interrupção incide mais. É importante ressaltar que a idade que indicamos é aquela que os sujeitos tinham no ano em que interromperam e não a quem tem no momento que elaboramos estes dados.

3.1.5. Breve Histórico sobre Porto Seguro

Escolhemos Porto Seguro como o município para realizar a pesquisa, pois além de residir e trabalhar neste município, o número de educandos/as da EJA é proporcionalmente superior a outros municípios do estado. Sendo a 13ª maior cidade do Estado, Porto Seguro é a quinta em números totais de educandos/as da EJA²³. Com 129 mil habitantes, Porto Seguro, tinha em 2010, 4.393 educandos/as da EJA, enquanto Salvador, também em 2010, tinha uma população de aproximadamente 2,6 milhões de habitantes, só matriculou no mesmo ano, 23.635 pessoas na EJA. Outro exemplo mais próximo é a cidade de Camaçari, a única que se aproxima de Porto Seguro em números proporcionais. Este município, com uma população de 240 mil habitantes, tem 6.289 educandos/as na EJA, ou seja, mantém uma população que é quase o dobro da de Porto Seguro e tem apenas cerca de 50% a mais de educandos nesta modalidade.

Outro fator que nos ajudou na escolha, foi a organização da secretaria de Educação, que tinha uma equipe de atuação na EJA, nos anos de 2004 a 2008. Esta equipe organizava vários encontros e palestras sobre a Educação de Jovens e Adultos, sendo, a primeira vez que esta modalidade, ganha este destaque. Entretanto, mesmo com este esforço e esta evidência as interrupções não diminuíram.

Com a conclusão da BR-101, em 1972, Porto Seguro começou um novo período da sua história, ao se transformar em um dos mais procurados destinos turísticos

²³ Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

brasileiros. Em 1976, todo o município foi tombado pelo Patrimônio Histórico Nacional, ainda era, nessa altura, uma vila paradisíaca de pescadores e de alguns investidores com o intuito de promover empreendimentos turísticos.

A partir de 1980, a cidade começou a receber pessoas dos diversos lugares da Bahia e do Brasil, em busca de emprego e melhora de vida. Segundo Silva (2007), isso ocorreu devido à crise da região cacauzeira, que motivou a migração das pessoas para Porto Seguro. A cidade sofreu, a partir da década de 80, um crescimento populacional pouco visto no país, saindo de 9.700 habitantes em 1980, para 129.000 habitantes em 2010²⁴.

A grande maioria dos imigrantes que chegavam à cidade era formada por pessoas que trabalhavam nas lavouras do cacau e com a praga que assolou as plantações, vieram em massa, pois desejavam se estabelecer na cidade, em busca de trabalho. Porém, esses novos imigrantes, não tinham qualificações necessárias para as atividades turísticas, já que eram constituídos, em sua maioria, por homens e mulheres analfabetos/as e ou com baixa escolarização. Assim, através da necessidade de trabalhar e a esperança em corrigir a exclusão do passado, uma marcha de pessoas jovens e adultas começam a seguir para as poucas escolas existentes no município, que também não havia se preparado para o crescimento da demanda escolar.

3.1.6. Caracterização da Escola e do Bairro

A escola escolhida para a pesquisa foi a Escola Municipal Frei Calixto, situada no bairro de mesmo nome, na periferia de Porto Seguro, bairro este que resultou de uma invasão estimulada pelo prefeito da época, o qual, com interesses eleitorais, promoveu a ocupação generalizada da localidade. Com isso, várias pessoas que acabavam de chegar e outras que com as notícias vieram para cidade, foram se estabelecendo neste bairro, que teve como seu primeiro nome Bainão em homenagem ao prefeito, que tem como alcunha “Baiano”. O nome foi trocado para Frei Calixto, assim que ele saiu da prefeitura, dando lugar a um desafeto político, entretanto, ainda hoje é popularmente chamado por Baianão. Este bairro é atualmente o maior e o mais violento da cidade, tendo vários problemas sociais, como o consumo e venda de drogas ilícitas, que

²⁴ Fonte: Prefeitura Municipal de Porto Seguro.

caminha com a ausência do poder público, principalmente, no que tange ao atendimento dos adolescentes e jovens, principais vítimas da violência.

Na escola em questão tenho desenvolvido a minha atividade profissional desde sua inauguração em 2003, sendo, particularmente por essa razão, escolhida para esta pesquisa. Vale ressaltar que, apesar do que Bogdan e Biklen dizem “as pessoas intimamente envolvidas num ambiente têm dificuldades em distanciar-se, quer de preocupações pessoais, quer do conhecimento prévio que possuem das situações” (p. 86, 1994), avaliamos este fato e é, justamente, por conhecer esta realidade e por já ter desenvolvido algo sobre a interrupção, naquele mesmo contexto, que decidimos por desenvolver aqui a nossa investigação. Para além disso, pareceu-nos muito importante que o nosso trabalho decorresse numa escola que é a maior escola do município, além de ter a melhor estrutura física, com 29 salas de aula, laboratório de ciências, auditório, quadra poliesportiva, etc., funciona em três turnos, manhã e tarde com alunos do primeiro ao nono ano e à noite com a EJA, com turmas da 1^a/2^a a 7^a/8^a séries, responde por cerca de 10% de todos os alunos do município e já chegou a ter mais de 20% dos alunos matriculados na EJA do município. Em 2004, atingiu 1.391 matrículas na EJA, distribuídos em 29 turmas, entretanto, este número vem diminuindo consideravelmente, chegando a 538 em 2009.

Antes de trabalhar nesta escola, lecionava numa outra, no mesmo bairro, constatando-se, assim, que trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, de forma ininterrupta, desde o ano de 2000, sendo que, em 2008 e 2009 atuei como coordenador desta modalidade, época em que me debrucei sobre a questão da interrupção. Como a escola não tinha dados algum sobre esta questão, comecei por elaborar essas informações, a partir da análise das atas escolares de 2004 a 2008. No início, a pesquisa não continha nenhuma referência a diversas variáveis sociodemográficas, consideradas como essenciais para compreender este fenômeno, as quais foram posteriormente adicionadas.

Desta forma, mesmo sem saber, desde 2008, já estava criando a base desta pesquisa, o confronto com seu resultado, que me levou a pensar em uma pesquisa mais ampla sobre a temática da interrupção. Assim, a escolha do tema, ocorreu de forma natural e gradual, posso até dizer que não houve escolha, pois quando me dei conta, já estava tão envolvido com este problema que não me via pesquisando outro. Nesta tese utilizamos estes dados para entendermos melhor a questão da interrupção, pois este

processo não incide da mesma forma entre as turmas, não se processa igualmente para homens e mulheres, ou mesmo, adolescentes, adultos e idosos ou idosas, já que, as mulheres são maioria neste modalidade. Portanto, estes dados, foram de extrema importância para conhecermos onde a interrupção ocorre, caracterizando-a em seus pormenores.

Escolhido o município e encontrada a escola, selecionamos, de acordo com uma metodologia que mais à frente se explicará, uma amostra de quarenta alunos/as para responder ao questionário expressamente construído para este estudo e, posteriormente uma amostra de dez alunos/as para as entrevistas semi-estruturadas. Quer o questionário, quer o guião da entrevista, resultaram, numa primeira fase, da informação recolhida na análise documental, da revisão da literatura e do nosso próprio conhecimento da realidade. Foi posteriormente estabilizado, após o debate no âmbito dos estudos conducentes a esta pesquisa e aperfeiçoado com contributos de especialistas científicos e professores e educandos/as da EJA.

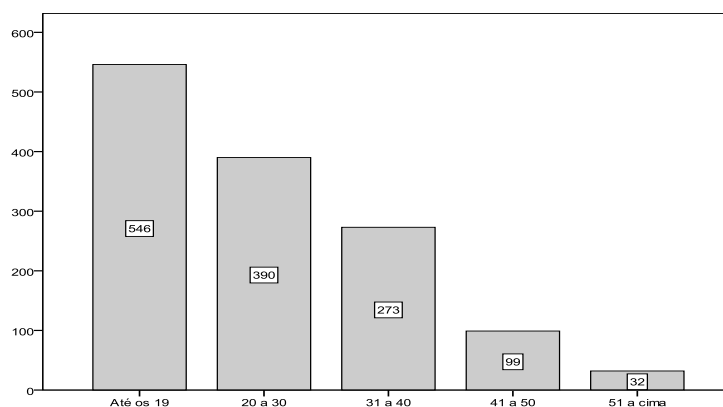
O questionário integra cinco partes sendo a primeira composta por questões relativas aos dados pessoais, a segunda trata das questões socioculturais, já a terceira é referente aos aspectos económicos, a quarta ao trabalho e a quinta traz a relação com a escola e os seus sujeitos. Já, a entrevista foi norteada a partir das trajetórias dos/as educandos/as, as relações com a escola e com os atores que participam da escola, as dificuldades encontradas no percurso escola, os motivos que levaram a interromper o processo escolar e por fim, as expectativas em voltar para a escola.

3.2. Caracterização da Interrupção da EJA na Escola Municipal Frei Calixto a partir das Atas Escolares de 2008 e 2009.

Em relação à idade dos/as educandos/as inscritos na EJA, nos dois anos considerados, optamos, inicialmente, por organizar a população em apenas quatro grupos etários: até os 25 anos, de 26 a 35, de 36 a 45 e de 46 em diante. Entretanto, pareceu-nos necessária promover uma alteração, pois a maioria dos jovens a partir dos 20 já constitui famílias e ou trabalham, portanto, não se consideram mais jovens, pelo que, com este acréscimo, esta população ficaria superestimada. Desta forma,

entendemos que o melhor seria dividir as faixas etárias da forma que segue no gráfico abaixo.

Gráfico 1: Idade dos/as educandos/as que estudaram nos anos de 2008 e 2009.



Constatamos que a idade é muito variada, havendo uma predominância dos jovens até os 19 anos com 40,7%; de 20 a 30, com 29,1%; de 31 a 40 com 20,4%; de 41 a 50, 7,4% e acima de 51, com 2,4%, no total de 1340 pessoas que estudaram nos dois anos considerados.

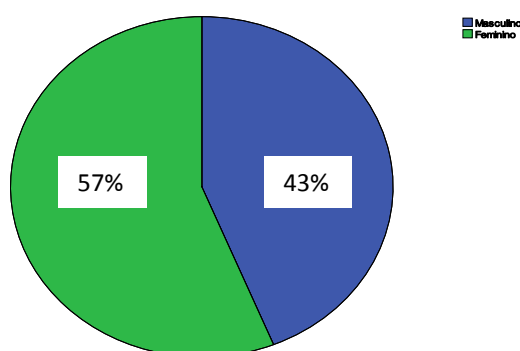
Este gráfico indicia que a demanda crescente de jovens na EJA resulta, principalmente, dos cursos regulares, os quais são colocados no turno noturno, muitas vezes sem o consenso da família ou dele próprio, pois, a escola já cansada das “atitudes” dos jovens, esperam apenas completarem os quinze anos para serem lançados na EJA. Outras vezes a própria família faz a transferência, casos que têm ocorrido até com adolescente com 13 e 14 anos, o que é proibido por lei. Entretanto, os pais alegam ao Conselho Tutelar²⁵ a necessidade desses garotos estudarem à noite, muitas vezes, para trabalharem durante o dia, ou mesmo para que os pais, estudantes da EJA, possam acompanhá-los de perto. Este acréscimo do número de jovens contrasta com um número decrescente de adultos o que vai de contra com a necessidade brasileira, já que, a quantidade de pessoas analfabetas e ou com pouca escolaridade aumenta substancialmente com a idade, sabendo-se que 92,6% dos analfabetos têm mais de 25 anos.²⁶

²⁵ Órgão que deve garantir os direitos das crianças e adolescentes no Brasil.

²⁶ IBGE, 2009.

Já no que se refere ao sexo, as mulheres são maioria, uma situação que já é habitual há muitos anos na EJA. Este dado, também reflete a diferença entre homens e mulheres que no passado era positiva para os primeiros e agora vem alterando em benefício das mulheres, que alcançaram uma escolaridade maior que os homens.

Gráfico 2: Sexo dos/as educandos/as que estudaram nos anos de 2008 e 2009.



Na tabela número 3, podemos identificar que a quantidade de mulheres é superior a de homens em todas as turmas, sendo que, apenas nas turmas de 5^a/6^a na faixa etária até os 19 anos que os homens superam as mulheres, o que é explicável, pois os jovens do sexo masculino são os que repetem o ano com mais frequência e tendem a ir para a EJA. São esses jovens que estão na zona de risco e o caminho que percorrem já é conhecido de todos, entretanto, nada se faz e estes jovens continuam deixando a escola e entrando no crime, onde o fim é geralmente a morte, como vimos no segundo capítulo.

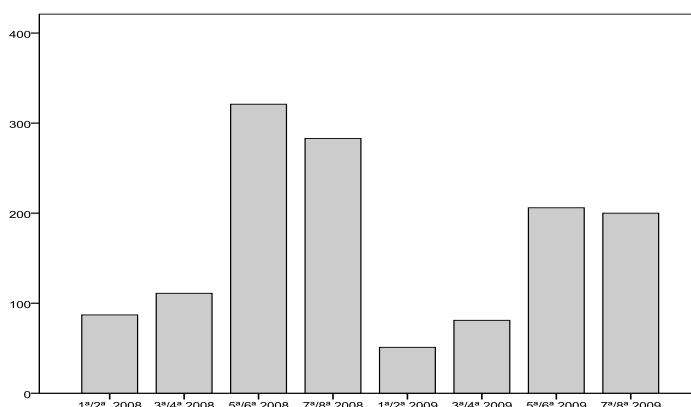
Tabela 3: Séries, Idade e Sexo dos educandos (as) que estudaram nos anos de 2008 e 2009.

Tabela 3: Séries, Idade e Sexo dos educandos (as) que estudaram nos anos de 2008 e 2009.	

Idade	Até os 19		20 a 30		31 a 40		41 a 50		51 a cima		Total		Total Geral
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	
Sexo													
Séries													
1 ^a /2 ^a 2008	0	2	17	13	11	14	15	5	7	3	50	37	87
3 ^a /4 ^a 2008	9	10	19	15	22	20	9	3	3	1	62	49	111
5 ^a /6 ^a 2008	68	88	53	40	35	22	7	7	1	0	164	157	321
7 ^a /8 ^a 2008	77	58	61	31	27	16	9	3	0	1	174	109	283
1 ^a /2 ^a 2009	1	2	8	10	6	8	7	2	4	3	26	25	51
3 ^a /4 ^a 2009	8	4	15	7	16	14	10	3	1	3	50	31	81
5 ^a /6 ^a 2009	47	57	27	29	22	12	7	2	3	0	106	100	206
7 ^a /8 ^a 2009	62	45	37	19	16	9	5	6	1	0	121	79	200
Total	263	256	222	153	151	112	61	29	19	09	753	587	1340

Em relação às séries, o gráfico 3, completa a tabela de cima, onde podemos perceber a quantidade de educandos/as que havia nos anos de 2008 e 2009, o que revela, tal como se demonstrou no segundo capítulo, uma queda substancial no número de inscritos, de um ano para o outro, queda essa que não acontece só em Porto Seguro, mas em todo o país. A superioridade em número de pessoas nas últimas duas séries é explicada pelo número de jovens que, no geral, iniciam na EJA, através da 5^a/6^a série, demonstrando com isto, que os adultos, maioria nas primeiras séries, entra cada vez menos nesta modalidade.

Gráfico 3: Quantidade de educandos/as por série e ano, da Escola Municipal Frei Calixto.



Já, na tabela número 4, podemos ver as interrupções comparadas com o número de pessoas aprovadas, desistentes, reprovadas e transferidas. Desta forma podemos perceber melhor os efeitos da interrupção, já que, o número de interrompidos chega a

ser maior do que os aprovados nas turmas de 1^a/2^a, 3^a/4^a e 5^a/6^a, verificando-se que apenas nas turmas de 7^a/8^a, os/as aprovados/as superam as pessoas que interromperam. É possível identificar também, que, nas turmas de 5^a/6^a na faixa etária até os 19 anos, as interrupções chegam a 60%, enquanto que, nas mesmas turmas, na faixa etária de 20 a 30 anos, essa interrupção é de 43% e para as pessoas de 31 a 40 anos é de 30%. Nas turmas da 3^a/4^a, os jovens na mesma faixa etária mantêm uma interrupção em mais de 50%, entretanto, os jovens desta idade, que estão nas 7^a/8^a, têm a interrupção mais baixa com 28,5%. Todavia, as pessoas que estão nesta série e nas faixas etárias de 20 a 30 e 31 a 40, têm números mais altos de interrupção, com 39% e este número aumenta com a idade, chegando a 50% para quem tem acima de 41.

No total das interrupções por faixa etária em todas as séries, as pessoas de 20 a 30 anos interrompem proporcionalmente mais, com 49%, já as faixas etárias até os 19 e de 41 a 50, têm a mesma porcentagem, 43% para cada e a de 51 anos a cima, mantém a taxa mais baixa, com 32%.

Tabela 4: Situação atual, séries e idade dos educandos (as) que estudaram nos anos de 2008 e 2009.

Idade dos educandos (as)			Séries								Total
			1 ^a /2 ^a 2008	3 ^a /4 ^a 2008	5 ^a /6 ^a 2008	7 ^a /8 ^a 2008	1 ^a /2 ^a 2009	3 ^a /4 ^a 2009	5 ^a /6 ^a 2009	7 ^a /8 ^a 2009	
Até os 19	Situação Atual	Aprovado	0	4	49	78	2	4	30	62	229
		Interrompeu	2	11	83	38	1	7	49	29	220
		Reprovado	0	4	13	7	0	0	7	9	40
		Transferido	0	0	8	9	0	1	9	3	30
	Total	2	19	153	132	3	12	95	103	519	
20 a 30	Situação Atual	Aprovado	10	8	35	44	8	11	19	31	166
		Interrompeu	15	18	52	39	10	8	27	14	183
		Reprovado	3	6	1	3	0	0	1	1	15
		Transferido	0	2	2	1	0	1	3	2	11
Total	28	34	90	87	18	20	50	48	375		
31 a 40	Situação Atual	Aprovado	9	13	28	23	3	17	21	10	124
		Interrompeu	8	18	23	15	11	12	10	11	108
		Reprovado	8	11	2	1	0	0	0	2	24
		Transferido	0	0	2	4	0	1	0	0	7
Total	25	42	55	43	14	30	31	23	263		
41 a 50	Situação Atual	Aprovado	5	1	7	5	4	5	3	5	35
		Interrompeu	8	7	6	5	1	6	2	4	39
		Reprovado	6	4	0	0	4	1	0	0	15
		Transferido	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Total	19	12	14	10	9	12	5	9	90		
51 a cima	Situação Atual	Aprovado	2	0	1	1	5	4	1	0	14
		Interrompeu	2	3	0	0	1	0	2	1	9
		Reprovado	4	0	0	0	1	0	0	0	5
Total	8	3	1	1	7	4	3	1	28		

Desta forma, podemos dizer que, é entre os jovens das turmas de 3^a/4^a e 5^a/6^a, que existem maiores probabilidades de interrupção, enquanto que, nas turmas de 7^a/8^a, quanto mais novo, maiores serão as probabilidades de permanecerem na escola. Por

outro lado, na Escola Municipal Frei Calixto, são maiores as probabilidades de permanência dos mais velhos nas 3^a/4^a e 5^a/6^a e menores nas 7^a/8^a.

Na tabela 5, vamos poder analisar as interrupções a partir do gênero, por turma e de forma geral. Desta forma, entre as turmas, a que apresentou o maior número de interrupções foi a 5^a/6^a, tanto em termos absolutos como proporcionais, com 51%. No entanto, analisando por gênero, os homens atingiram uma percentagem de 56,5% e as mulheres 45%. Em seguida vem a 3^a/4^a com 48% no geral, sendo 46% para homens e 49% para as mulheres, sendo a única série em que as mulheres interrompem mais do que os homens. Na 1^a/2^a as interrupções chegaram a 46%, distribuídas com 51% para os homens e 43% mulheres, registrando-se, por último, a 7^a/8^a com a menor proporção de interrupções com 34% no geral, 37% para homens e 32,5% para as mulheres.

Tabela 5: Situação atual, séries e sexo dos/as educandos/as que estudaram nos anos de 2008 e 2009.

Sexo dos Educandos (as)		Séries								Total
		1 ^a /2 ^a 2008	3 ^a /4 ^a 2008	5 ^a /6 ^a 2008	7 ^a /8 ^a 2008	1 ^a /2 ^a 2009	3 ^a /4 ^a 2009	5 ^a /6 ^a 2009	7 ^a /8 ^a 2009	
Masculino	Aprovado	10	10	52	58	10	20	36	40	236
	Interrompeu	15	28	94	42	15	9	51	27	281
	Reprovado	12	10	6	3	0	0	5	7	43
	Transferido	0	1	5	6	0	2	8	5	27
	Total	37	49	157	109	25	31	100	79	587
Feminino	Aprovado	17	16	68	99	12	22	43	76	353
	Interrompeu	24	30	77	58	9	25	52	38	313
	Reprovado	9	15	11	8	5	1	5	7	61
	Transferido	0	1	8	9	0	2	6	0	26
	Total	50	62	164	174	26	50	106	121	753

No geral, considerando os dois anos, houve 44,3% de interrupções, como podemos confirmar (cf. Tabela 6). Quantidade superior aos aprovados que ficou em 44%. As mulheres por serem maioria interromperam mais, no total de 313 e os homens 281, entretanto, analisando de forma proporcional à quantidade de matrícula de cada um, os homens interromperam 48% e as mulheres 41,5%. Portanto, os homens além de interromperem mais na faixa etária até os 19 anos, onde esta ocorrência é bem maior do que as outras, no geral, eles interrompem mais do que as mulheres. Em síntese, o perfil predominante nas interrupções da EJA aponta para sujeitos do sexo masculino, até os 19 anos, que estudam na 5^a/6^a série. Na outra ponta, o perfil característico de quem mantém

uma permanência maior na escola será o de mulher, na faixa etária até os 19 anos e que estuda na 7^a/8^a.

Tabela 6: Situação dos educandos/as que estudaram na Escola Frei Calixto, nos anos de 2008 e 2009.

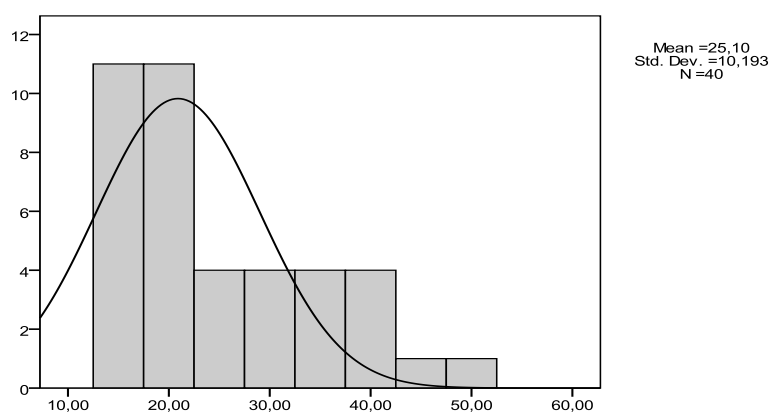
Situação	Educandos/as	Porcentagem
Aprovado	589	44,0
Interrompeu	594	44,3
Reprovado	104	7,8
Transferido	53	4,0
Total	1340	100,0

3.3. Análise Quantitativa

3.3.1. Os/as Sujeitos

Os sujeitos que responderam ao questionário vieram de todas as séries, entretanto, da 1^a/2^a série, só consta uma pessoa, na 3^o/4^a e 7^a/8^a, 12 cada uma e na 5^a/6^a, 15 pessoas. A respeito da idade dos educandos/as que responderam o questionário, a mínima é de 15 anos e a máxima de 52, a média é de 25 e a mediana, 21. Destes, 45% tinham menos de 20 anos, 25% tinham entre 20 e 30 e 30% acima dos 30 anos.

Gráfico 4: Média de idade dos educandos/as que interromperam o ano letivo entre os anos de 2005 e 2009.



Nota-se que a curva está mais à esquerda, demonstrando a tendência à juvenização, o que corrobora com a análise das atas, onde foi encontrado uma maioria de jovens.

3.3.2 Quantidade de anos afastados/as da escola

No questionário, conseguimos identificar (cf. Tabela 7) que, a maior parte dos educandos/as estava afastados/as da escola por mais de cinco anos, sendo que, apenas 15% nunca ficaram sem estudar e 32,5% voltaram a estudar depois de, no máximo, três anos longe da escola. Além disso, 15% ficaram um ano sem frequentar a escola, 7,5% dos/as educandos/as ficaram dois anos e 10%, três anos. Na outra ponta temos 12,5%, com cinco anos fora da escola, 2,5% com sete anos, 5% com oito anos sem estudar, 2,5% que ficaram dez anos, a mesma proporção dos que ficaram onze, quinze e dezessete anos sem frequentar a escola e 22,5%, retornaram depois de vinte anos sem estudar

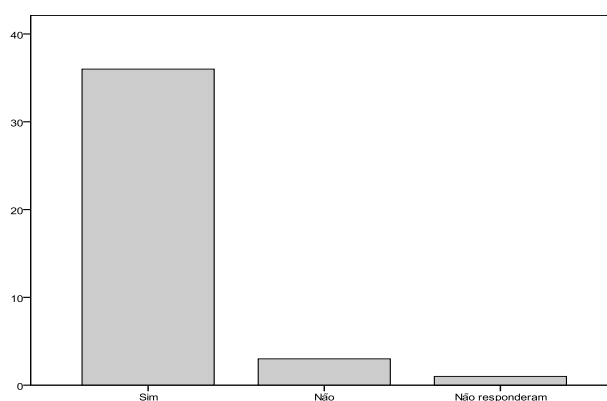
Tabela 7: Quantidade de anos que os/as educandas/os que interromperam entre os anos de 2008 e 2009, ficaram sem estudar.

Anos	Educandos(as)	Porcentagem
0	6	15,0
1	6	15,0
2	3	7,5
3	4	10,0
5	5	12,5
7	1	2,5
8	2	5,0
10	1	2,5
11	1	2,5
15	1	2,5
17	1	2,5
20	9	22,5
Total	40	100,0

3.3.3 Frequência da escola na infância

Entre os sujeitos que responderam ao questionário, como podemos verificar no Gráfico 5, a maioria absoluta disse que estudou quando criança, uma vez que, dos 40 participantes, apenas três disseram que não estudaram e um não respondeu.

Gráfico 5: Pessoas que estudaram quando criança e interromperam entre os anos de 2005 e 2009.



Entretanto, apenas os jovens abaixo dos 20 anos, ou seja, 16 sujeitos, estudaram mais de três anos, quando criança, sendo que a maior parte estudou entre alguns meses e três anos. Há aqui uma relação muito forte entre idade, quantidade de anos estudados quando criança e tempo afastado da escola: quanto mais velho, menos tempo passou na escola quando criança e mais tempo ficou fora dela quando adulto. Na tabela 8 podemos perceber a quantidade de anos que as/os educandas/os estudaram quando crianças. Podemos confirmar que até os jovens registram tempos de escola muito reduzidos, mesmo depois de o ensino ser tornado obrigatório para todas as crianças dos seis aos quatorze anos.

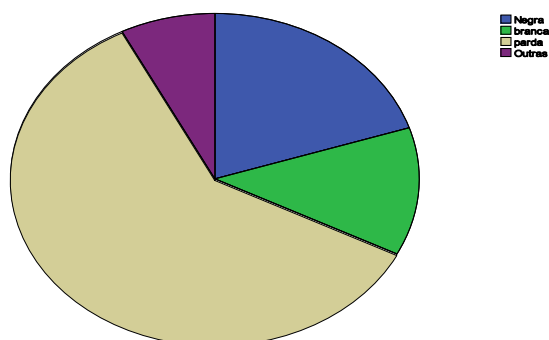
Tabela 8: Anos que os/as educandos/as que interromperam entre os anos de 2005 e 2009, estudaram quando criança.

Anos	Educandas (os)	Porcentagem
1	15	
2	9	22,5
3	8	20,0
4	6	15,0
5	2	5,0
Total	40	100,0

3.3.4. Identidade Racial dos/as Educandos/as

Sobre a raça dos participantes, é bom salientar que no Brasil, independente da raça do declarante, aceita-se a auto-declaração. Assim, diante de uma histórica segregação dos negros, onde por vários séculos foram considerados inferiores, o que ainda se faz refletir na atualidade, as pessoas desta raça são muitas vezes tentadas a omitir sua verdadeira condição, optando geralmente por se declarar pardo, que é o mestiço. Dentro da lógica cultural criada no Brasil com o embranquecimento proposital com a emigração européia, está na hierarquia, acima dos negros, desta forma, é comum, negros se declararem pardos e pardos declararem-se brancos, entretanto, esta ideia vem sendo lentamente alterada, o que é entendido através do aumento do reconhecimento das pessoas negras a nível nacional. Segundo o questionário, 20% se declararam negros, 60% pardos, 12,5% brancos e 7,5% de outras raças, contudo, estes dados não refletem a população do Brasil e nem mesmo da Bahia, onde há uma predominância negra, mas refletem a população pobre e pouco escolarizada do Brasil, que tem sua base, nas duas categorias que sobressaíram na pesquisa, ou seja, a parda e a negra.

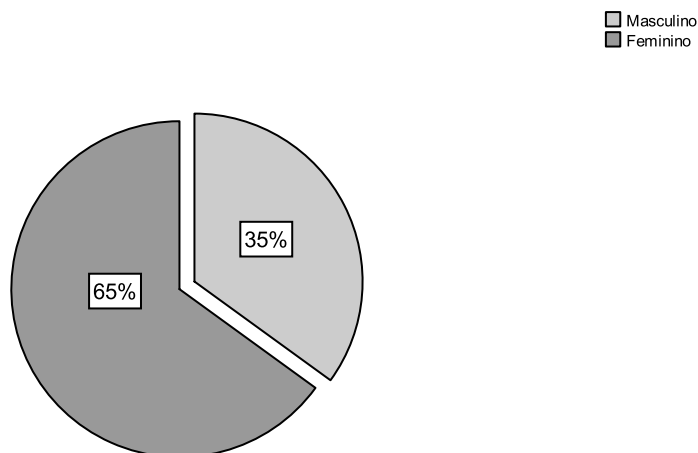
Gráfico 6: Raça dos/as educandos/as que interromperam o ano letivo entre os anos de 2005 e 2009.



3.3.5. Mulheres e Homens

Outro aspecto que já há muito vem mudando as características não só desta modalidade, mas de um todo na educação, é o ingresso cada vez maior das mulheres, assim, no questionário as mulheres foram 65%, enquanto os homens 35%.

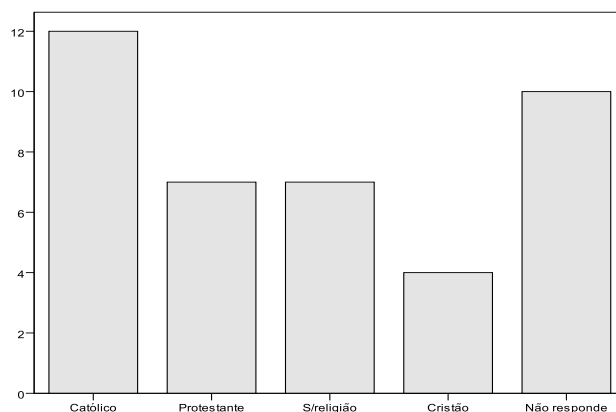
Gráfico 7: Sexo das pessoas que interromperam o ano letivo entre os anos de 2005 e 2009.



3.3.6. Religião

Sobre a religião dos que responderam ao questionário, 30% disseram serem católicos, 17,5% protestantes, 17,5% sem religião, 10% se identificaram apenas como cristão e 25% não responderam.

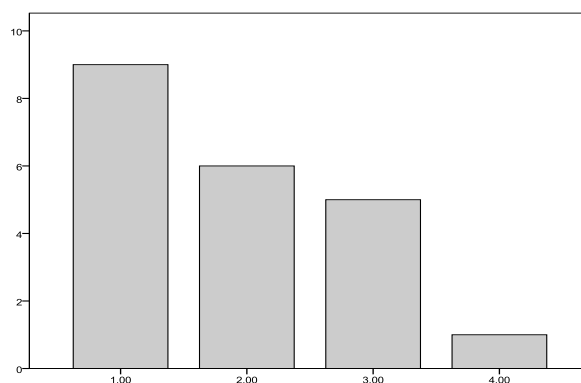
Gráfico 8: Religião dos/as educandos/as que interromperam entre 2005 e 2009



3.3.7. Composição familiar

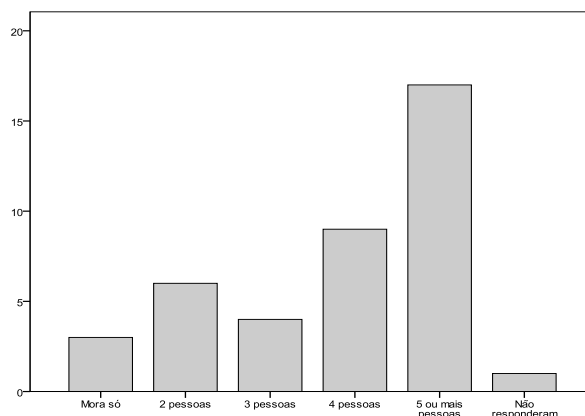
Sabendo da importância da família para as pessoas que estudam na EJA, principalmente as mulheres, tendo em consideração que boa parte delas interrompem por questões familiares, ou seja, por não terem alguém para cuidar dos filhos para estudar, decidimos investigar a composição familiar dos/as educandos/as jovens e adultos. Decidimos investigar a respeito da composição familiar dos/as educandos/as jovens e adultos. Entre os sujeitos da pesquisa, 53% têm filhos e 47% não, dentre dos que têm, 43%, afirmaram ter um filho, enquanto que 29%, teriam dois filhos, 24%, três e 4% disseram ter quatro filhos.

Gráfico 9: Número de filhos dos/as educandos/as que interromperam entre 2005 e 2009



A respeito da quantidade de pessoas que residem com os educandos e educandas, apenas 2,5% não respondeu, 7,5%, moram sozinhas/os, 15% residem com duas pessoas, 10% com três familiares, 22,5% com quatro e 42,5% com cinco ou mais pessoas.

Gráfico 10:
que residem
interromperam
2009.

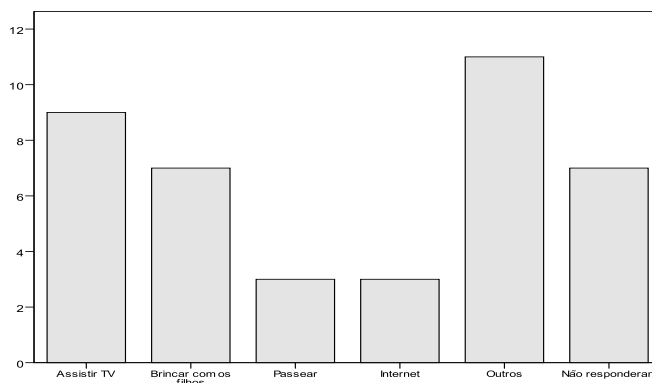


Quantidade de pessoas
com os/as educandos que
interromperam
entre 2005 e

3.3.8. Lazer e Atividades

Para entender melhor estes sujeitos, procuramos saber sobre seus hábitos dentro e fora da escola, pois, para além de serem educandos/as, são mães, pais, irmãos, irmãs, trabalhadores, trabalhadoras, filhos, filhas, ou seja, são compostos por outras identidades, que não apenas a de estudante, e, estas identidades podem interferir na vida escolar, provocando a interrupção. Assim, os interrogamos sobre o que fazem nas horas vagas, o que não foi respondido por 17,5% das pessoas, nas demais, houve uma diversidade muito grande, respondendo da seguinte forma, 22,5% preferem assistir TV, enquanto 17,5% têm como prazer as brincadeiras com o/os Filho/os, 7,5% passear, a mesma porcentagem dos que preferem navegar na internet, 27,5% disseram ter outras preferências.

Gráfico 11: Lazer nas horas vagas dos/as educandos/as que interromperam entre 2005 e 2009

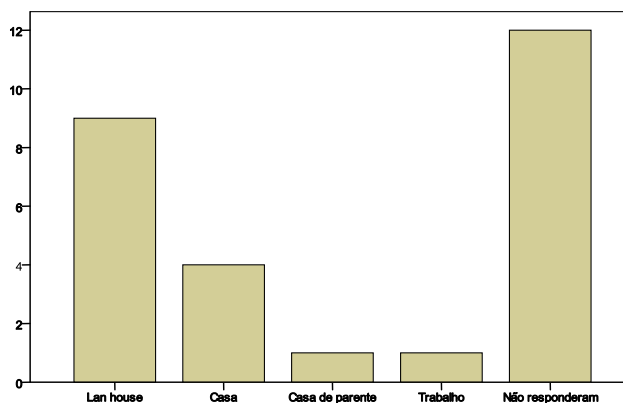


Perguntamos também se participavam de algum grupo sócio-cultural, o que foi negado por 87,5%, afirmando os restantes 12,5% que participam em partidos políticos, time esportivo e associação de moradores. Questionados se tinham algum vício, apenas 10%, ou quatro pessoas, alegaram que tinham, enquanto que 90%, não. Sobre o tipo de vício, dois sujeitos não responderam e um disse ter como vício o cigarro e outro o café.

3.3.9. Computador e acesso à internet

Considerando o computador, bem como, o acesso a internet, ferramentas importantes no processo de aprendizagem, indagamos através do questionário se os/as educandos/as tinham computadores e acesso à internet. Sobre possuírem computadores, 27,5% confirmaram positivamente, enquanto 70% disseram não ter e 2,5% não responderam. Já em relação ao acesso a internet, as opções são invertidas 67,5% alegam que têm acesso, 30% não e não foi respondido por 2,5%. O local onde acessam a internet ficou em 22,5% em lan house, 10% em casa, 2,5% casa de parente, 2,5% no trabalho e 30% não indicaram qualquer local. Nenhuma pessoa respondeu que acessava a internet na escola, apesar de a mesma manter um laboratório com vários computadores, no entanto estes não estão ao dispor dos/as educandos/as, uma vez que só podem ser usados para participarem de cursos ou com monitores. Além disso, não é raro o laboratório ficar vários meses sem ser utilizado.

Gráfico 12: Local onde os/as educandos/as que interromperam entre 2005 e 2009, acessam a internet.



3.3.10. Trabalho

Na EJA, o trabalho sempre foi visto como um obstáculo para que educandas e educandos concluam seus estudos, entretanto, acreditamos que o trabalho, deve ser visto como um aliado, pois é ele que influencia boa parte dos jovens e adultos a regressarem à

escola, criando uma dicotomia em torno de si, pois, também é o trabalho que faz com que vários desses mesmos jovens e adultos interrompam o ano escolar. Isso ocorre pelo tipo de trabalho que estas pessoas desenvolvem, no geral, trabalhos manuais, com uma excessiva carga horária, o que deixa estas pessoas exaustas para uma segunda jornada na escola. Ademais, iremos nos debruçar sobre o que foi levantado no questionário a respeito do trabalho dos educandos e educandas, que, naturalmente, resultam de uma amostra formada por uma maioria de trabalhadoras/es: 77,5% contra 22,5% que não tem qualquer ocupação profissional.

Tabela 9: Situação laboral dos educandos que interromperam entre 2005 e 2009.

Trabalha	Educandas (os)	Porcentagem
Sim	31	77,5
Não	9	22,5
Total	40	100,0

Contudo, procuramos saber como era o tipo de trabalho que desenvolviam, quanto as questões legais, desta forma, a tabela nº 4, demonstra que a maioria, ou seja, 55% trabalham na informalidade, enquanto que, apenas 45% tem seus direitos assegurados.

Tabela 10: Tipo de trabalho realizados pelos/as educandos/as que interromperam entre 2005 e 2009.

	Educandos/as	Porcentagem
Formal	14	45
Informal	17	55
Total	31	100,0

A fim de confirmar, o que dissemos a respeito dos trabalhos efetuados pelos/as educandos/as, a tabela a seguir, nos mostra em que profissões estão trabalhando.

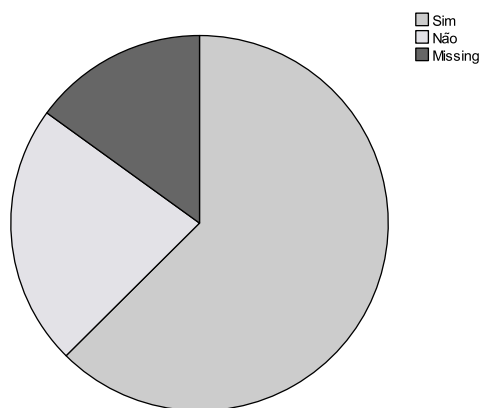
Tabela 11: Profissões dos/as educandos/as que interromperam entre 2005 e 2009

Profissões	Educandas/os	Porcentagem
Ajudante de pedreiro	3	7,5
Doméstica	8	20,0
Serviços gerais	5	12,5
Cabeleleira	2	5,0
Babá	2	5,0
Não responderam	9	22,5
Outros	11	27,5
Total	40	100
40	100	100

Para além das profissões exigirem, em sua maior parte, trabalhos manuais pesados, como ajudante de pedreiros e serviços gerais, boa parte alegou que trabalha mais do que as oito horas diárias que a lei permite. Nesta situação estavam 45%, enquanto os que trabalham oito horas diárias chegam a 42,% e os que trabalham menos de oito horas 13%.

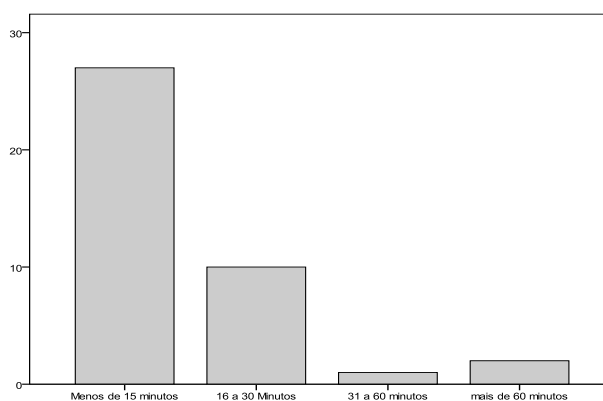
A partir disto, procuramos saber se já tinham chegado atrasados/as na escola por causa do trabalho, a maioria absoluta, ou 62,5%, já chegou atrasado, enquanto que 22,5% disseram que não e 15% não responderam.

Gráfico 13: Estudantes que interromperam entre 2005 e 2009 e já chegaram atrasados na escola.



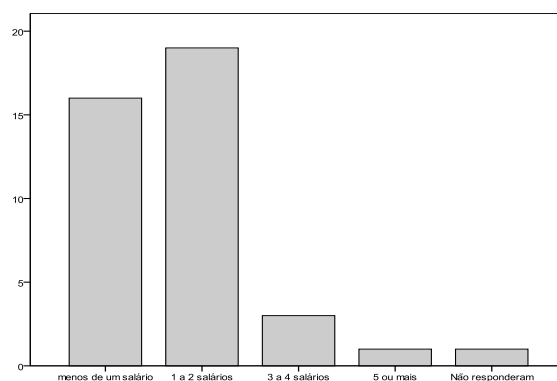
Com isso, procuramos saber quanto tempo os/as educandos/as levam para chegar à escola, visto que, o tempo dos/as que trabalham é muito curto, assim, não é raro chegarem atrasados/as. Desta forma, a maioria, ou 67,5% moram a menos de 15 minutos da escola, 25% entre 15 e 30 minutos, 2,5% entre 31 e 60 minutos e 5% residem a mais de uma hora da escola.

Gráfico 14: Tempo que os educandos/as que interromperam entre 2005 e 2009, demoram de casa à escola.



A respeito da renda familiar, 40% recebiam menos de um salário mínimo, enquanto que, 47,5% mantinham uma renda de um a dois salários mínimos, 7,5%, de três a quatro salários. A percentagem dos que recebiam uma renda de cinco ou mais salários ficou em 2,5% e não responderam 2,5%, o que corrobora a convicção de que a maioria das pessoas que estudam na EJA, se mantém com uma renda familiar baixa.

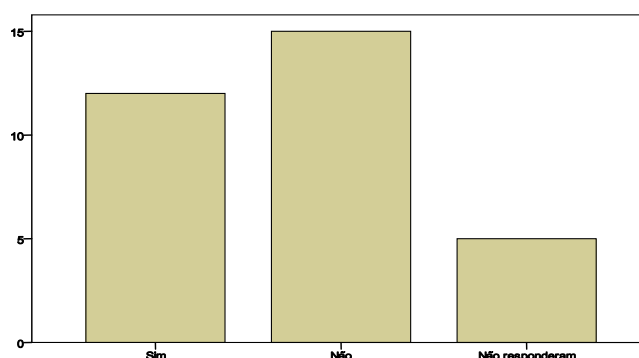
Gráfico 15: Renda familiar dos/as educandos que interromperam entre 2005 e 2009.



A seguir, perguntamos se eram os responsáveis diretos pelo sustento familiar. Mesmo a maioria trabalhando, o questionário mostrou que apenas 40% eram os principais responsáveis por garantir o sustento da casa e 60% disseram que não, número compreensivo, pelo número de jovens e mulheres casadas, que ainda tem no marido, o principal responsável por cuidar das finanças da casa.

Diante do exposto e do senso comum sobre os trabalhos manuais serem ruins, porque são pesados, pois exigem elevado esforço físico, perguntamos se eles e elas estavam satisfeitos com os trabalhos que realizam, para nossa surpresa, 65%, disseram que estavam, apenas 29% alegaram que não e 6% não responderam. Sobre a renda, 39% se diziam satisfeitos, 49% não e 12% não responderam. Lembrando que as pessoas que responderam a estas perguntas foram as que estavam trabalhando, pois se trata da renda pessoal.

Gráfico 16: Satisfação com a renda, dos/as educandos/as que interromperam entre 2005 e 2009.



Aqui, parece-nos interessante sublinhar um dado, aparentemente, pouco esperado: 65% estavam satisfeitos com o trabalho e, ao mesmo tempo, apenas 39% com a renda. Este dado surpreende pelo trabalho que realizam, pois, como dissemos acima, há sempre a ideia que as pessoas que estudam na EJA desenvolvem trabalhos ruins porque são pesados, geralmente ligados a limpeza ou referente à construção civil. Portanto, esta situação pode ser explicada pela falta de oportunidade das pessoas em encontrarem trabalhos melhores, o que faz com que se acostumem com aqueles que têm.

Procuramos saber também, se tinham alguma expectativa de promoção no trabalho que realizavam, tendo registrado 42% de respostas que apontam para o sim, enquanto 58% responderam que não. Por fim, indagamos se trocariam de atividades, o que teve uma resposta afirmativa por 81%, contra 19% que não fariam nenhuma mudança de trabalho.

Esta relação com o trabalho é muito mais complexa do que imaginamos, as respostas fundamentam o que é amplamente discutido na literatura que trata do assunto, ou seja, o trabalho na estrutura capitalista aliena, causando uma submissão e acomodação gritante nas pessoas, que procuram a escola, muitas vezes para se libertarem deste véu tênue e ao mesmo tempo poderoso que envolve os indivíduos, entretanto, a escola reafirma esta dependência ao buscar uma formação apenas preparatória para o trabalho em detrimento de uma educação que possa ajudá-los a entender os meandros da relação que os oprime e o porquê desta opressão.

3.3.11. Em que Série e Ano estavam quando Interromperam

Para nos ajudar a entender melhor o processo de interrupção escolar nesta modalidade, resolvemos incluir no questionário algumas perguntas sobre este quesito, entretanto, as palavras usadas com os educandos e educandas para designar a interrupção foram sempre a “desistência ou evasão”, visto que, ainda, é assim que a maioria interpreta este processo. Na verdade, “interrupção” ainda é um termo novo, que poucos teóricos usam, pelo que, nesta pesquisa, vamos tentar contribuir para ajudar a desconstruir a ideia de evasão ou desistência.

Desta forma, perguntamos em que série estavam estudando quando interromperam, percebendo que 7,5% estavam na 1^a/2^a, 27,5% alegaram estar na 3^a/4^a, já na 5^a/6^a foram 45%, enquanto que, na 7^a/8^a, interromperam 15% e 5% não responderam. Em seguida inquirimos em que ano interromperam os estudos, sendo que, sabemos que a maioria, interrompe mais de um ano, alguns chegam a interromper por vários anos, contudo, solicitamos o ano mais recente.

Tabela 12: Ano em que desistiram, série em que desistiram e atual, dos educandos que interromperam entre 2005 e 2009.

Série em que interromperam	Ano	3 ^a /4 ^a	5 ^a /6 ^a	7 ^a /8 ^a	Atual
1 ^a /2 ^a	2005	1			1
	2007	2			2
	Total	3			3
3 ^a /4 ^a	2005	1	0		1
	2007	4	2		6
	2008	0	1		1
	2009	1	1		2
	Total	6	4		10
5 ^a /6 ^a	2005		1	1	2
	2007		1	0	1
	2008		1	4	5
	2009		7	2	9
	Total		10	7	17
7 ^a /8 ^a	2007			1	1
	2009			3	3
	Total			4	4

Nesta tabela podemos identificar a mobilidade entre as séries, provando mais uma vez, que a desistência ou evasão é nada mais que uma interrupção, já que, as educandas e educandos interrompem por diversos motivos, no entanto retornam, sendo

raro ouvir dizer entre estas pessoas que não querem mais voltar, e, mesmo quando dizem que não vão voltar, geralmente, o fazem por outros motivos e não por não terem vontade de regressar à escola.

3.3.12. Relações no Espaço Escolar

A escola enquanto ambiente social, está repleta de relações de amizades, amorosas, de educandos/as e educadores/as, profissionais e outras, que, quase sempre, ultrapassam os muros da escola. Assim, as relações que os educandos e educandas criam na escola são de extrema importância para o desenvolvimento de sua aprendizagem, de forma que, um ambiente saudável, com boas relações entre todos, tende a favorecer o acesso e, sobretudo, a permanência dos jovens e adultos nesta modalidade, o contrário disto, leva à interrupção, não necessariamente por causa das relações, mas o desejo da interrupção é fortalecido diante das relações fragilizadas na escola. Todavia, a relação entre educandos/as e educadores/as, por diversas vezes veio à tona, como motivo de interrupções. Por isso resolvemos sondar, como era, à época em que interromperam, as relações, como enxergavam a escola, os/as educadores/as e seus/suas colegas de classe.

Sobre o relacionamento com a turma em que estudavam, 5% disse ser péssimo e 17,5% razoável, entretanto, o relacionamento foi bom, para 40%, muito bom, 7,5% e ótimo para 30%.

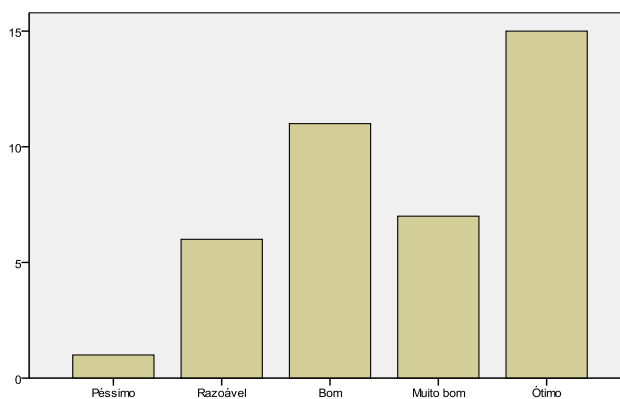
Tabela 13: Relações que os/as educandos/as que interromperam entre 2005 e 2009, mantinham com os colegas.

Qualidade	Educandos/as	Porcentagem
Péssimo	2	5,0
Razoável	7	17,5
Bom	16	40,0
Muito bom	3	7,5
Ótimo	12	30,0
Total	40	100,0

Em relação ao estudo em grupo, 75% responderam que estudavam com seus colegas enquanto 25% não estudavam. Questionados sobre o relacionamento com os/as educadores/as, para 2,5% foi péssimo, 15% acharam esta relação razoável, já para

27,5% dos/as educandos/as foi bom, 17,5% muito bom e ótimo correspondeu a 37,5% dos sujeitos.

Gráfico 17: Relação que os/as educandos/as que interromperam entre 2005 e 2009 mantinha com os/as educadores/as.



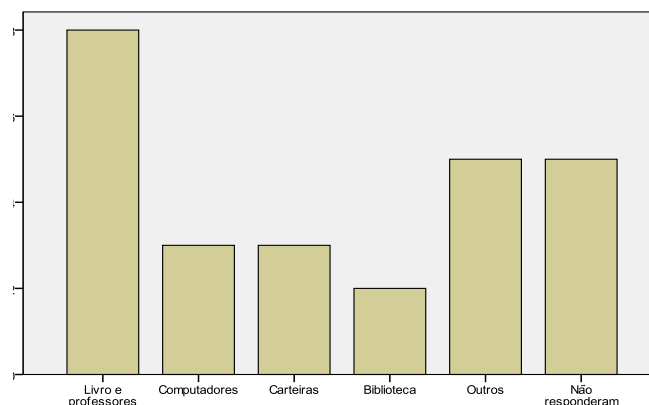
A respeito da escola, conseguimos identificar que estas pessoas enxergavam a escola da seguinte forma: 2,5% não responderam, 35% achavam que escola estava bem equipada e, para 62,5%, a mesma escola permanecia mal equipada.

Tabela 14: Como estava a situação da escola Municipal Frei Calixto, para os/as educandos/as que interromperam entre 2005 e 2009.

Qualidade	Educandos/as	Porcentagem
Bem equipada	14	35,0
Mal equipada	25	62,5
Não responderam	1	2,5
Total	40	100,0

Assim, nos propusemos a investigar o que faltava à escola na visão de seus/suas educandos/as, ressaltando que, apenas responderam a esta pergunta, quem disse que a escola estava mal equipada, deste modo, para 31%, faltavam livros e professores, computadores era a necessidade para 11%, mesmo percentual para os que entendiam que as carteiras eram o que faltava na escola, apenas para 8%, a biblioteca era a prioridade que faltava, outras prioridades obtiveram a mesma percentagem que aqueles que não responderam, ou seja, 20%, para cada um. Vale advertir que, na escola, há uma biblioteca que infelizmente não é muito utilizada pelos/as educadores/as desta modalidade.

Gráfico 18: O que os educandos/as que interromperam entre 2005 e 2009, disseram que faltava na escola Municipal Frei Calixto.



Continuando a investigação sobre a relação entre a escola e educandas e educandos, questionamos sobre a participação nos eventos que a escola promovia. Assim, se 10% entenderam que foram excluídos dos eventos, 57,5% achavam que eram estimulados a participar, 27,5% foram de opinião que a escola não desenvolveu eventos e 5% não responderam.

Em relação à utilização dos espaços da escola, como biblioteca, sala de vídeo, sala de informática, quadra e outros, 15% disseram nunca ter utilizados, 62,5% alegaram que os usa ocasionalmente, 20% usa sempre e 2,5% não responderam.

3.3.13. Motivos que os/as levaram à interrupção

Sabendo que a metodologia tem um papel fundamental e que a maior parte dos/as educadores/as desta modalidade no Brasil, não têm conhecimentos específicos para atuar nesta modalidade. É comum, educadores e educadoras usarem na EJA, as mesmas atividades que aplicam nos cursos diurnos, para crianças e adolescentes. Sendo que, esta prática é ainda mais acentuada nas séries iniciais da EJA, onde mais se precisa de técnicas adequadas para este público, pois, como já dissemos, são os/as educandos/as da 1^a/2^a e 3^a/4^a que estão muitos anos afastados da escola. Por isso, tratá-los como crianças, significa invalidar uma riqueza de conhecimento construído ao longo da vida desses sujeitos, é desmotivá-los/as e convidá-los/as à interrupção escolar. Entretanto, 80% dos que responderam ao questionário entenderam que as aulas eram adequadas, 5%, disseram ser infantilizadas e para 15%, algumas eram adequadas e outras

infantilizadas. Estes números podem ser explicados, pelo longo período de afastamento que muitos adultos têm da escola. Quando estudaram, seja quando criança ou adolescente, o estilo tradicional, onde quem manda é o professor e o aluno apenas obedece às regras, era o que dominava no ensino. Desta forma, quando regressam à escola, mantém esta representação, portanto, para muitos, professor bom, é aquele que passa atividades no quadro e que faz poucas explicações.

Como os adultos têm uma experiência de vida, muitas vezes maior que a do/a próprio/a educador/a e, no geral, é pouco valorizada pela escola, questionamos se as/os educadoras/os fazem proveito destes conhecimentos, sendo que para 50% dos educandos e educandas, os/as educadores/as fazem uso dos suas experiências de vida nas aulas, enquanto que para 12,5% os/as educadores/as não querem saber sobre seus conhecimentos, 30% acredita que alguns utilizam os conhecimentos dos/as educandos/as e outros não e 7,5% não responderam.

Sobre o material utilizado nas aulas, 5% não responderam, para 72,5%, os educadores e educadoras utilizam apenas livros e quadro, ou seja, mantém uma aula baseada apenas nos livros, 15% entendem que os/as educadores/as utilizavam todos os materiais disponíveis que havia na escola, como, sala de vídeo, livros, biblioteca, computadores, laboratórios, etc. e, para 7,5%, alguns utilizavam apenas livro e outros utilizavam todos os recursos disponíveis. Também questionamos quantas horas estes/as educandos/as estudavam fora do horário escolar, nenhuma foi a resposta de 15% deles/as, 50% disseram que estudam entre uma e duas horas por semana, 15% estudam entre duas e cinco horas semanais, para 10% os estudos se estendem entre cinco e dez horas, 5% mais de dez horas e 5% não responderam.

Tabela 15: Horas que os/as educandos/as estudam por semana.

Horas de estudo	Educandas (os)	Porcentagem
Nenhuma	6	15,0
De 1 a 2 horas	20	50,0
De 2 a 5 horas	6	15,0
De 5 a 10 horas	4	10,0
Mais de 10 horas	2	5,0
Não responderam	2	5,0
Total	40	100,0

Para finalizar o questionário fizemos de forma aberta, uma pergunta sobre os motivos que os/as levaram a interromper o ano letivo. Como são quarenta respostas vamos trazer para a discussão os motivos mais citados, se bem que, organizadas em grupos, percebemos que não são mais de doze os problemas relatados.

Começamos pela questão que atinge as mulheres, mais precisamente as casadas. As mulheres são maioria na EJA e apesar de serem trabalhadoras e educandas, muitas ainda cumprem uma terceira jornada que é a de dona de casa. Envoltas em uma sociedade machista, algumas destas mulheres são obrigadas a interromper os estudos pelos ciúmes dos maridos, pois, estes não entendem o motivo que a leva retomarem os estudos depois de tanto tempo. As respostas estão enumeradas de 1 a 40, que representa os/as quarenta respondentes e com um E na frente simbolizando os/as Educandos/as.

E 30 - Simplesmente me casei e fui embora para outro estado e ele não deixava eu estudar.

E 31 - Sinceramente eu parei porque meu esposo não queria que eu estudasse e também porque eu engravidei ai ficou ainda mais difícil porque não tinha quem olhasse o bebê.

E 38 - Porque me casei e o meu marido não permitia que eu frequentasse a escola.

O número de mulheres que deixaram de estudar por causa do marido é o mesmo que interrompeu por não ter com quem deixar os filhos, redobrando as responsabilidades das mulheres que decidem estudar, o que nos faz perceber o quão forte são, pois que, mesmo enfrentando todas estas adversidade, ainda são a maioria em praticamente todas as modalidade de educação no Brasil, inclusive a EJA. Assim, elas responderam.

E 4 - Filhos

E 19- Abandonei os estudos por causa do meu filho que ia nascer e quando nasceu não pude vir porque não tinha que cuidava do bebê.

E 21- Abandonei porque tinha 4 filhos menores de 4 a 10 anos e não tinha com quem deixá-los.

Outras três pessoas responderam que a saúde foi o motivo das interrupções.

E 9- Eu desisti por causa de uma cirurgia.

E 22- Passei mal na gravidez, fiquei muito tempo fora da escola, deu bloqueio na mente, mas graças a Deus eu estou recuperando.

E 39- Por motivo de doença.

Três, também, foram às pessoas que responderam que interromperam pela influência dos/as amigos/as e outras três responderam que foi porque quiseram.

E 15- Amigos ruins, futebol, internet, vídeo game, ameaças de morte e muitas outras coisas que prefiro não comentar.

E 27- As colegas que me fazia faltar aula.

E 37- Eu gostava de faltar as aulas para ir para a praça com as colegas, não gostava de estudar, achava as aulas chatas, não tinha paciência para estudar.

E 7- Desisti porque eu quis.

E 8- Nenhum eu mesma quis desistir, porque eu falava aula e não queria nada com os estudos.

E 35- Porque eu não gostava de estudar, no fim do ano não dava para recuperar os estudos.

Das quarenta pessoas, quatro não responderam e a maioria pulverizou as respostas, de assuntos pessoais a falta de incentivo dos/as educadores/as, entretanto, o motivo que levou a maior quantidade de pessoas à interrupção foi o trabalho.

E 1- Problemas com a família e trabalho.

E 10 - Foi o tempo que não tinha para estudar e o trabalho.

E 16- O trabalho.

E 14- A responsabilidade com o trabalho, fiz uma filha antes do tempo devido e por isso tive que pagar o preço sem contar que o meu pai que não investiu no meus estudos quando pequeno, hoje me arrependo muito de ter desistido e vou lutar para concluir o 2º grau.

E 18- O cansaço do corpo de fazer serviço pesado, por doença na minha mão e outros motivos.

E 23- O trabalho e o cansaço etc..

E 33- Por causa do trabalho.

E 34- Tive que parar de estudar para trabalhar para ajudar meus pais minha família era muito grande e o ganho era pouco.

E 36- Porque desde a minha infância eu trabalho sem ter ajuda dos meus pais porque são analfabetos eles queriam que eu estudasse, mas para ajudá-los eu trabalhava e hoje não tenho muito tempo para estudar por causa do meu trabalho.

E 40- Abandonei por motivo de horário do transporte para o trabalho, trabalhava como segurança a noite e ao mesmo tempo eu tinha de trabalhar não dava tempo pegar as aulas com todos os professores.

Desta forma, o trabalho apesar de ser proporcionalmente a maior causa, não é, como se pensa, responsável pela maioria das interrupções, as pessoas interrompem por vários motivos, dos aparentemente mais fúteis como sair das aulas para passear com os/as amigos/as a problemas sérios como os de saúde.

3.4. Análise Qualitativa

3.4.1. As Interrupções e a Construção do Processo de Culpabilidade dos/as Educandos/as.

As pessoas que estudam na EJA vivem um processo de culpa pelas interrupções que passam durante o processo escolar, esta situação é construída ao longo dos anos de exclusão. Inicia nos primeiros contatos com a escola, onde se faz uma inversão de responsabilidades e as pessoas que foram e são vítimas passam a algozes de sua própria exclusão.

Eu não me esforcei pra estudar, e eu me arrependi por não ter me esforçado pro estudo. Até pra trabalho, se você estudar hoje em dia fica até mais fácil pra arrumar trabalho, muitas vezes você perde até oportunidades. Ai você pensa, não estudei, não me esforcei. (José).

Acho que não, o problema era meu mesmo, se fosse pela escola eu teria ficado num sabe? Agora foi mais por mim mesma. (Maria).

Foi eu mesmo que não me esforcei. (Manuel).

Apesar de se identificarem enquanto culpados por suas interrupções, perguntamos se a escola teria alguma culpa. No início, esta pergunta soou estranha para eles/as, pela reação idêntica, demonstraram que, jamais formularam esta hipótese, no entanto, a partir daí, identificamos algumas análises mais reflexivas, com certas dúvidas, é verdade, mas com um novo olhar ou pelo menos uma nova teoria sobre o que lhes ocorreu. Podemos compreender melhor nos discursos dos/as próprios/as educandos/as.

Não, só depende de mim mesmo, mais tem vários outras coisas que não ajuda. (Antônio)

Não... (pensa) (risos). Tem, porque ninguém da escola veio me procurar. (Joana)

Eu tiro aí três pessoas, a escola, ele próprio e a família, 33% para cada um. Primeiro, eles próprios, porque se a pessoa não quiser, não tem quem faça, segundo a família e depois a escola, pra mim é isso, porque a escola, por mas ruim que a escola seja, tem gente que consegue chegar onde quer, por mais ruim que ela seja, entendeu? Por isso que ela fica em terceiro lugar. (Marcos)

Por mais que Marcos faça uma análise mais complexa, fugindo do determinismo histórico de auto-culpa, ainda é perceptível em sua fala o discurso baseado no esforço individual “se a pessoa não quiser, não tem que faça” ou seja, a pessoa só desiste de estudar se quiser. Por outro lado, não obstante ter mencionado a responsabilidade da escola, ele revoga este encargo ao dizer, “por mas ruim que a escola seja, tem gente que consegue chegar onde quer” reafirmando a responsabilidade das pessoas, ou seja, mesmo a escola sendo ruim, quem quiser consegue. Ele mantém um discurso do politicamente correto, definindo a culpa nos três personagens, porém, nas entrelinhas faz igual aos demais, com uma diferença, ele não fala na primeira pessoa, isto me chamou à atenção, mas foi respondido na pergunta seguinte, onde indaguei se acreditava que a escola poderia ter feito algo para não terem desistido?

Rapaz, no meu caso eu acho que sim, no caso de outra pessoa eu acho que não, porque tem pessoas que não querem nada, e eu QUERO, EU QUERO terminar meus estudos, eu pretendo terminar meus estudos, no meu caso, sei lá, ter me incentivado mais, eu não tenho muito assim, idéias que possam ter me incentivado, a falta de aulas e de professores, também, não ter aula vaga, porque se tivesse mais aulas, no caso professores, ajudaria o cara a ficar na sala de aula, e não fazer outra coisa. É como se você tivesse

assistindo um filme, se aquele filme não é interessante, você não vai querer assistir até o final, você vai dormir, vai fazer outra coisas, se você ta assistindo aquele filme, o segredo do filme, de qualquer coisa, é você querer saber o que vai acontecer à frente, é a mesma coisa da escola, você tem que ter interesse, de querer saber mais, o que você pode conseguir? a barreira que você vai enfrentar, pra descobri aquilo, eu mesmo, minha questão é mais essa, eu quero terminar os estudos aprendendo, não quero sair sem entender nada, sem aprender, eu não quero terminar os estudos sem entender nada (Marcos)

Ele só reconhece a falha da escola por saber de seu interesse em estudar, contudo, continua a entender que para os outros a escola não tem nenhuma culpa, pois não consegue ver, nos outros, o mesmo interesse que ele tem. Sobre a mesma pergunta, outros/as educandos/as responderam da seguinte forma:

Não sei, vai mais da pessoa, porque no caso de quem trabalha é mais difícil, agora pra quem não trabalha fica mais fácil. O que dificulta mesmo é a falta de aula, porque a gente começa a estudar e do nada começa a faltar aula, aí os professores começam a dar os assuntos na presa, e os alunos acabam não aprendendo nada. Eu não to falando que é culpa dos professores, mais quem perde é agente. (Antônio).

Não, não sei, quando desistir se tivesse vindo alguém aqui eu tinha voltado. (Joana).

É, eu acho, que como muitos desistiram já no final do ano, tava chegando no mês de dezembro, eu acho que deveria ter continuado com a mesma professora, a gente já tava acostumados com ela, se tivesse continuado com ela, a gente não teria desistido, a gente poderia ter até voltado a estudar novamente, porque ela incentivava muito, era só manter a professora. (Ana).

Não sei, acho que eu teria ficado, algumas pessoas chegaram a conversar comigo minha mãe meu marido, meus amigos e até o meu professor Moisés. (Maria).

A escola não fez nada pra eu continuar na escola, mais a professora às vezes, quando eu não ia, ela passava aqui em casa, pra ver o que estava acontecendo, e às vezes ela falava (bora rapaz, vamos pra escola), ela realmente se preocupava muito com a gente, com a frequência dos alunos. No meu caso faltou interesse, porque a pessoa tem que se esforça mais. (José).

As respostas ocorreram de forma que identificam claramente a deficiência da escola, entretanto, não fazem esta relação com a negação do poder público municipal, quem de fato administra as escolas. Todavia, sinalizam a atuação de alguns/mas educadores/as, o que corrobora que, na falta de planejamento da escola, estes/as educadores/as, individualmente, procuram buscar soluções para o problema da

interrupção, geralmente, indo à casa dos/as educandos/a, porém, esta atitude, não obtém muito êxito, como podemos perceber nas falas acima, devido à falta de apoio da própria escola, que não entende a interrupção enquanto problema, todavia, em muitos casos, estas ações, são os únicos atos contra as interrupções.

Quando a gente começava a faltar à escola, a esfriar, assim sem querer ir pra escola, querer desistir, ela vinha aqui em casa, ela já veio aqui umas duas, três vezes chamar a gente, teve muitas pessoas que desistiu, eu minha irmã, um rapaz, eu não sei se foi pelo mesmo motivo que o meu. (Ana).

Isoladas/os algumas/uns educadoras/os buscam fazer o que está ao seu alcance para que os/as educandos/as não deixem de frequentar as aulas.

3.4.2. Sensação das Pessoas Jovens e Adultas ao Interromperem

Em uma sociedade, onde existe um tempo próprio para tudo, estudar, tornou-se algo destinado às crianças e jovens, para o adulto, apenas o trabalho. Este tipo de pensamento inibe as pessoas que estudam na EJA, causando vergonha, por estarem depois de adultos estudando a mesma série que seus filhos ou netos, no caso dos jovens, muitos sentem-se envergonhados por estarem defasados em relação à série que deveriam estar, de acordo, com as normas estabelecidas. Se não bastassem sentir este tipo de embaraço, ainda são acometidos pela “desonra” de “abandonarem” os estudos.

Esses dias encontrei com um professor ai fiquei com vergonha dele me chamar para voltar. (Joana).

No início, comecei a me arrepender, ficou assim meio chato, se tivesse terminado seria bem melhor, já estava muito adiantada. (Ana).

Há, eu fiz mau pra mim mesmo, eu tinha que ter força de vontade, porque se eu tivesse continuado, eu já tinha terminado, então, eu acho que foi ruim pra mim mesmo. Eu me arrependi mesmo. (Ana).

Apesar de sabermos que o processo de interrupção é algo que não depende apenas dos/as educandos/as, o fato de serem eles/as a tomarem a última decisão, mesmo que empurrados por uma série de acontecimentos, ajuda na percepção de sua culpa,

desta forma, quando interrompem o ano letivo, sentem-se envergonhados e pouco determinados, por não terem ido adiante. Assim, lhes perguntamos o que sentiram ao interromperem o ano letivo.

(ele abaixa a cabeça) Rapaz, assim, realmente, eu sinto muito desânimo, não vou mentir, desânimo dentro de mim mesmo, porque já era pra ter terminado, você pensa assim, poxa, não era pra eu ter parado, não era pra ter parado, era pra ter continuado, tenho que terminar! Tenho que terminar, eu penso toda vez que toco nesse assunto de escola ou estudos, eu penso logo, meus estudos ta muito atrasado, porque o que eu quero pra mim, não é isso, eu quero o melhor, eu quero pra mim outra coisa, e aí, é isso aí que eu sinto, eu sinto muito.... É ... arrependimento, sei lá um... até um.... (manteve a cabeça baixa durante toda a resposta. (Marcos).

O peso do desânimo é tão grande, que assim que fiz a pergunta, ele, que é uma pessoa ativa, se expressa bem, baixou a cabeça e permaneceu com ela nesta posição durante toda a resposta, apesar do trabalho que desenvolve ser difícil, mais de oito horas diárias, com apenas uma folga durante a semana, ele sente, como se não tivesse se esforçado o suficiente. O fato de todos os anos se matricular com a esperança de terminar o ano letivo, mantém acesa a chama da esperança, não obstante, acreditamos que a cada ano de interrupção, essa angústia cresça, aumentando o desânimo e a descrença em si. É como se a cada ano, a esperança de realizar este sonho morresse um pouco, como se as seguidas interrupções levassem de fato, não há uma evasão, mas sim a uma expulsão definitiva.

3.4.3. Relações no Espaço Escolar

Apesar de haver o poder hierárquico no espaço escolar da EJA, ele é mais sutil do que nos turnos opostos, isso ocorre, devido ao fato de parcela deste público ser adulto, o que contribui para a construção de relações não só entre educandos/as, mas entre educadores/as, educandos/as e funcionários. Outro fator que colabora com esta situação é o clima de informalidade que paira na EJA, assim, é comum pessoas se matricularem para fazer amizades e ou simplesmente sair de casa, estas pessoas querem atenção, querem sair da rotina de casa, do trabalho ou da igreja e enxergam a escola como um celeiro de relações sociais, entretanto, a escola ainda não percebeu a

importância destas afinidades para evitar as interrupções. As relações de amizades, podem contribuir substancialmente para combatê-las, assim, para sabermos como estão as relações no espaço escola, indagamos aos/as educandos/as sobre as mesmas, começamos com a relação da escola como um todo.

A pesar das greves e na sala da gente trocava de professores todo mês, eu sei que dentro de 10, 11 meses que eu estudei. Trocaram de professores umas três ou quatro vezes aí a gente acabava ficando chateada, aí por último eu acabei desistindo mesmo, isso no final. Porque acabei trocando de novo de sala porque tinha poucos alunos, mandaram a gente pra outra sala, tinha até uma professora que a gente gostava e teve que sair, aí eu acabei desistindo, isso contribuiu. Agente se identificou muito com a última professora, tivemos três professoras, fora uma menina que ficava no dia que as professoras faltavam para a gente não fica sem aula. (Ana)

É boa em alguns casos e outros não, porque nós não pode nem usar a quadra na escola. Não pode porque é pra gente, fala que não pode brincar na quadra. Até o colégio mudou, não tem aquele parque que tinha você pode até vê como tá, tá uma porcaria. (João)

O que dificulta é a falta de aulas, pela noite mesmo é pior do que pela tarde e pela manhã, as vezes a gente tem uma aula, as vezes duas ou três, e tem dias que não tem nem uma, a gente vai pro colégio, e as vezes chegamos no colégio e dizem que não tem aula, por falta de professores ou pelas greves, que as vezes é no início do ano ou no final, só pra piorar, aí quem perde nisso tudo é a gente, alunos, aí tem razão, que várias pessoas desistem, porque não tem como, tem pessoas que moram longe mesmo, e vem pra escola tentar a sorte de ter duas, uma aula no dia, tem vezes mesmo que só tem a última aula, aí os alunos tem que esperar passar as aulas vagas pra assistir a última aula, isso é perda de tempo, e é claro que quase ninguém espera, aí fica poucos alunos, e acaba não tendo aula mesmo assim, já aconteceu isso várias vezes. (Antônio).

Quando estudava durante o dia, até os 14 anos, não faltavam professores, eu que pisei na bola comigo mesmo, mas quando fui estudar à noite começou a faltar, para mim a escola só tinha essas pendências, alguns alunos que atrapalham, os professores que faltam e quando uma matéria não tem professor. (Marcos).

Não obstante as críticas sobre a organização escolar, a relação positiva que os/as educandos/as têm com a escola não é alterada, pois a imagem que têm da escola, no geral é sempre positiva. Embora as críticas sejam reais e até limitadas, diante das carências da escola, alguns/mas sequer criticam, preferem sempre ressaltar a boa relação que a escola representa.

Era ótima, era boa, comecei estudar e só desistir por que não tinha jeito mesmo. (Maria).

Não tenho nada a reclamar da escola, tenho que reclamar do aluno mesmo, falta de interesse, é mais responsabilidade dos alunos. (Marcos).

A escola é um ambiente que se aprende muita coisa, educação, a escola apresenta tudo. (José).

Esta situação pode ser explicada a partir da negação histórica que passaram no campo educacional, ter uma escola, por mais que tenha alguns defeitos é sempre vista como positivo, frente ao passado que não existia, ou, quando se tinha, era ainda mais precária. Um dos exemplos, é a ausência de educadores/as, seja por não existir por algum tempo em determinadas disciplinas ou pela falta individual desse profissional.

Tinha problemas sim. Com a falta de professores (risos), eles faltavam muito, sempre tinha hora vaga, esmoreci bastante. Teve um ano que estudei, que não tinha aula de matemática, fiquei um ou dois meses, sem uma aula de matemática. (Marco).

A despeito de haver interrupções por problemas nas relações entre educadores/as e educandos/as, a maior parte dos/as entrevistados/as está satisfeito/a com as/os educadoras/es. Podemos perceber isto na pergunta que fizemos sobre as relações que mantinham com seus/suas educadores/as.

Todos bons, só teve uma professora que não foi muito bom, ano passado estava trabalhando de tarde e estudando à noite e depois fui trabalhar à noite e sair da escola, quando voltei a trabalhar de tarde, voltei para a escola e todos os professores disseram que eu ainda tinha condições de passar, só uma que disse que não. (João).

Era normal rapaz, depois que você bota responsabilidade na cabeça você trata as pessoas diferente, o professor te trata diferente, o professor enxerga que você tem vontade. (Marcos).

Há..., sempre foi ótimo, eu nunca tive desentendimento com nenhum. (Ana).

Bem legal, muito bom. (Joana).

As avaliações sobre os/as educadores/as, geralmente tem um viés emocional e não racional, assim, é comum entre as/os educandas/os avaliarem as/os educadoras/es a partir das relações que são construídas entre elas/es, desta forma, as pessoas que

mantém boas relações com educadoras/es, no geral, fazem avaliações positivas sobre as/os mesmas/os, o contrário também é verdadeiro. Esta situação fica mais evidente na resposta de Antônio.

Os professores são bons, é claro que tem exceção, tem uns professores que são chatos de mais, mais como à noite tem mais adultos, não tem muitas discussões não. (Antônio).

E principalmente na de Meire, quando lhe perguntamos se o fato de não se entender com algum professor poderia ter lhe influenciado a não frequentar suas aulas.

Eu acho que sim. Porque assim, o professor legal, gente boa, que saiba conquistar mais o aluno, dá mais motivação pro aluno continuar na sala de aula. Só que alguns não têm isso, não é assim. (Meire).

Em seguida lhes perguntamos sobre o que achavam das aulas, notamos uma satisfação com a maioria dos/as educadores/as.

As aulas eram até boas, tem alguns professores que ensinam pra gente brincando, conversando, sentando e explicando, hoje só tem ali, uns quatro ou cinco professores, tem uns professores que eu tiro o chapéu para eles, agora têm outros que não. (João)

As aulas eram muito boas, teve duas professoras que a gente gostou muito, todo mundo gostava. (Ana)

É, rapaz, eu achei boas, no caso, teve algumas aulas de matemática lá mesmo que, pra mim no caso, uma matéria que eu sempre gostei, era fácil entendeu? Só que tinha algumas aulas, que ficava, você sabe, no caso dois dias dando aquele mesmo assunto, entende, no caso uma semana dando o mesmo assunto, tinha vezes que colocava dois alunos para trocar informações entre eles, tinha vezes que passava coisas pra fazer em casa, faltando vinte minutos pra acabar a aula, a atividade, pra você responder em casa, entende? (Marcos)

É interessante fazermos uma análise aqui, sobre a contradição a respeito do que os teóricos dizem acerca da formação dos/as educadores/as e a prática em sala de aula, é consenso, como vimos no segundo capítulo, que não há uma formação adequada entre estes/as profissionais da EJA, porém, os/as educandos/as avaliam positivamente esta mesma prática. A fala de Marcos nos responde com clareza esta situação.

Misturar o conhecimento dos próprios alunos, entre eles, junto com o conhecimento do professor e a matéria, junto com o que a matéria fornece, mas eu acho que não mexe com o conhecimento dos alunos, porque o conhecimento do aluno, é, um exemplo, tem muito mestre de obras, que fala errado mais do que tudo, mais sabe um jeito de medir uma coisa, que o professor as vezes não sabe. Manuel mesmo, uma amigo meu, ele pode medir aqui, medir ali, que ele sabe quantos metros de cerâmica tem que comprar, isso ai é uma coisa que eles aprenderam, e não foi na escola, aprenderam trabalhando, na prática, porque todo mundo sabe alguma coisa, mesmo quem nunca estudou na vida. (Marcos).

Apesar dele próprio, avaliar positivamente, bem como, ou outros, ele reconhece que em sala de aulas, os conhecimentos que adquirem fora da escola, não são usados. Por isso, acreditamos que as avaliações positivas se dão mais pelas relações do que pela análise real da prática das/os educadoras/es e, que, por mais que estas/es educadoras/es não saibam utilizar o conhecimento prático dos/as educandos/as em sala de aula, isto acaba por ser irrelevante para elas/es, pois já têm enraizado que o conhecimento reconhecido e verdadeiro é apenas o da escola.

Já as relações com os/as colegas, são no geral divididas em dois grupos, os/as jovens e os/as adultos/as. Os/as jovens seguem sob o rótulo de baderneiros/as, onde sua presença seria sinônimo de desordem.

Há.. os alunos eram bem atentados no colégio, brincavam muito, apagavam a luz, brincava muito. Só tinha jovens, de adultos só tinham duas senhoras. (Joana).

A questão é a sala, teria que fazer assim, é uma idéia, tinha que colocar os mais velhos junto com os mais velhos e os mais novos junto com os mais novos, apesar de não ser muito bom no quesito de grupo, eu to ligado, os mais velhos têm mais dificuldade, eu percebo, alguns novos têm dificuldades, mas os mais velhos têm mais, pois ficaram mais tempo fora da escola. Em termo do coletivo, de trabalho em grupo, o professor vai trabalhar mais, se a sala tiver um aluno que tem mais conhecimento, ele pode ajudar quem sabe menos, assim o professor não precisar quebrar a cabeça com aquele grupo, ele pode se preocupar com outro grupo. Separar os mais velhos dos mais novos é ruim por isso, mas ganha muito em prestar atenção na aula, pára mais com aquele ti ti ti - tá tá tá, é de mais. Ave Maria! É de mais mesmo. (Marcos).

Notam-se nos dois casos os estereótipos que a sociedade forma, determinando as expectativas que se deve esperar de cada grupo. Desta forma, os/as adultos/as enquanto pessoas maduras, são vistos como responsáveis, não sendo possível ter outra visão para este grupo, como salienta Ana.

Ótima, relação com os colegas sempre foi muito boa, um ajuda o outro, também todos eram adultos, não tinha como reclamar, não tinha como ser diferente. (Ana).

É preciso que dirigentes e educadoras/es possam compreender que as relações entre os sujeitos que compõem a escola, não é meramente a do ensino/aprendizagem, estas relação são muito mais complexas. Na EJA esta situação tem que ser redobrada, visto que, boa parte destas pessoas estão há muitos anos afastadas da escola, o que faz com que, qualquer incidente, seja suficiente para muitos/as interromperem os estudos, isto, pode acontecer devido à falta de vínculo ou sua fragilidade com que as/os educandas/os mantém com a escola.

3.4.4. Motivos que os/as levaram à Interrupção

É sabido que os motivos que levam à interrupção são formados por um conjunto de fatores intra e extra-escolar. Os fatores externos são os que, geralmente, são alegados pelas pessoas, pois os de ordem interna, causados pela ausência de políticas públicas, desorganização na estrutura escolar ou pequenos detalhes que envolvem as relações no espaço da escola são pouco perceptíveis pelos/as educandos/as como prováveis causas de suas interrupções. As respostas que veremos a seguir corroboram mais uma vez com a tese da interrupção, pois, todas interromperam com a ideia de voltar em seguida à resolução dos problemas. Vamos começar com José que ficou vários anos afastado da escola e retornou na 1^a/2^a,

Eu acho que faltou interesse também, eu tinha que me interessar mais, porque também, eu tava com uns problemas de saúde, e eu também tava desempregado, ai pronto, faltou foi interesse mesmo. (José).

Apesar dos problemas, como saúde e desemprego que José enfrentou em seu primeiro ano na EJA, ele insiste na questão da falta de interesse como causa principal de sua interrupção. A gravidez precoce é uma das principais causas que levam as jovens a interromper, aos 16 anos, Maria ficou grávida e, segundo ela, ficou com vergonha e acabou interrompendo os estudos.

Sim, em Março 2009 descobri que estava grávida aí a barriga foi crescendo e fiquei com vergonha de ir para escola, pensei em voltar esse ano, só que meu filho não conseguiu tomar mamadeira acabou que não deu certo, acabei desistindo, porque não podia levar meu filho para a escola. (Maria).

No caso de Maria, percebemos a interrupção por dois motivos, no primeiro, com a gravidez, a vergonha a impediu de continuar e no segundo a falta de assistência da escola como um berçário, como ela mesmo salienta abaixo.

Ai eu iria né? Teria ficado. Se tivesse um berçário na escola eu teria ido, ao menos tentado. (Maria).

É enorme o número de mulheres que interrompem o ano letivo por causa dos filhos que não têm com quem ficar, contudo, a escola age como se não fosse responsabilidade dela e restringe o número de filhos e idade dos mesmos que podem permanecer na escola. Muitas das matrículas efetuadas na EJA não se concretiza, pois algumas pessoas sequer chegam a iniciar o ano letivo e uma parte das que iniciam, por algum motivo, viajam e retornam semanas ou meses depois, como a Joana e o Antônio.

Estudei dois meses, assim que entrei tive que viajar para resolver problemas, aí acabei desistindo, fiquei um mês fora, quando voltei já estava na segunda unidade, aí fiquei com vergonha de ir para escola. Estava fazendo prova, já tinha perdido um bocado de prova na primeira unidade eu não fiz nenhuma prova. (Joana).

Por que eu tive que viajar, eu fiquei um mês lá em Alagoinhas, aí quando eu voltei não dava mais tempo, já tinha quase três meses de aula. Eu ainda fui no colégio pra vê se tinha como eu voltar, só que eles disseram que não tinha como, por que eu ia ficar muito atrasado. (Antônio).

Algumas destas pessoas quando ficam pouco tempo na escola, sequer entra nas estatísticas escolares, como se não tivessem se matriculado e muito menos interrompido, pois o censo escolar é feito uns dois meses depois do início das aulas e apenas com as pessoas que estão frequentando. Portanto, as pessoas que viajam ou que por qualquer outro problema não vão à escola no início, têm seus nomes retirados da frequência e posteriormente desaparecem dos dados escolares.

Outra questão que depende diretamente do bom senso da escola é a troca de educadores/as de salas, nomeadamente as de 1^a/2^a, onde se tem um maior número de

peessoas que passaram longos anos afastados da escola e, por isso, possuem poucos vínculos, como a Ana.

Se não fosse por isso mesmo eu acho que eu não teria desistido, porque a gente não queria ter saído da sala da professora que a gente estava, a gente queria continuar com ela até terminar o ano, aí não teve como, aí a gente desistiu, se a professora Zuleide tivesse continuado ninguém tinha desistido. (Ana).

Como as turmas de 1^a/2^a e 3^a/4^a têm apenas um/a educador/a, o vínculo que se forma entre educado/a e educandos/as é muito forte, assim, para as pessoas que ingressam pela primeira vez na EJA, como Ana e mantém uma relação agradável e de confiança com o/a educador/a este vínculo é ainda maior, a ponto de interromperem, pois, sentem-se traídos e não conseguem confiar em outro/a educador/a²⁷ e muito menos na escola. Há uma situação contrária a esta, onde o/a educando/a interrompe por não gostar do/a educador/a, assim, os conflitos em sala de aula pode se transformar em uma constante e levar à interrupção,

Em 2008 eu parei por causa de duas matérias, eu tinha como passar, mas um professor ficou falando ladainha de novo, aí eu parei de novo, Ano passado (2009), a mesma coisa, já estava passado em quase tudo, aí um professor falou que eu tinha chance de passar, mas uma professora falou uma coisa comigo dentro da sala eu não gostei, aí eu sair da sala e desistir de novo. Este ano continuei estudar aí eu parei de uma vez só. Agora tem uns quatro meses sem ir para escola, não, tem mais, no início do ano estudei só um mês. Na sala, não tem mais ninguém, (risos) tinha uns 25 alunos dentro da sala, hoje você pode ir e contar, (risos), agora você pode ir e se tive 15 alunos em uma sala é um milagre, pra você ver como é. Este ano também já não tava com vontade de estudar, ia para a escola e vi a escola fazia, não tinham ânimo mesmo, aí veio o problema com a professora, acabei desistindo, nas outras aulas fui em todas, só não fui na dela. (João).

²⁷ Já substituir um educador que era muito querido pela turma. Por mais que se esforce, eles/as tratam o/a substituto/a com muita desconfiança e alguns/mas, com certo desprezo. É como se houvesse quebrado o contrato de confiança com a escola. Por isso, muitos interrompem, os que ficam só depois de muito tempo que voltam a confiar em outro/a educador/a e na própria escola.

As sucessivas interrupções podem provocar nos/as educandos/as a sensação de naturalidade com que saem da escola, como se fosse um processo normal, foi o que aconteceu, também com Marcos, que conta com um histórico de interrupções seguidas de 2006 até , no início as interrupções se davam pelas condições no trabalho, como afirma.

Na época era muito puxado, só tinha 2 horas de almoço, em 2006, fui para o chame-chame, aí só fiz a matrícula. Em 2008, sei lá, estava esmorecendo, sei lá, na época trabalhava muito, logo que entrei, era das 8 as 20, aí depois quando comecei a sair 18 horas, decidir ir para a escola, só que aí, tinha dia que não dava, saia mais tarde, mas mesmo assim fui alguns dias. É questão de não ter tempo, você acorda cedo pra trabalhar, vinha almoçar em casa, terminava de almoçar, voltava para o trabalho e de noite, tinha que ir para escola, foi na época que comecei a namorar com minha esposa e aí a noite... tinha o trabalho, não pode sair do trabalho, era o trabalho ou morrer de fome, tinha que parar com alguma coisa. A dificuldade maior foi o cansaço, imaginar que chegando do trabalho cansado, tem que tomar banho e em vez de descansar, você ter que vestir a roupa, pegar o caderno e ir pra escola estudar, a dificuldade era só esta mesmo, o cansaço, não é fácil não, o cara que trabalha em mercado, é cansativo, cansa a mente, cansa tudo. (Marcos).

A frequência desta situação por mais que forçada por fatores externos, é capaz de fortalecer as chances de outras interrupções, que passa a não mais precisar de motivos fortes como a questão do trabalho, pois esta naturalidade já está enraizada. Podemos perceber melhor nas interrupções seguintes de Marcos que aconteceram não apenas pelo trabalho, mas pelas condições que se encontrava na sala de aula.

Em 2009, Cair em uma sala , ó meu Deus! que era só tentação. Quando você é pivetão... Ave Maria! quando eu era moleque era bom de mais, atentava, mas agora que o cara não tem tempo, que o cara trabalha e quer ir para a escola, só prestar atenção naquilo, cê é doido velho! Uma menina atentada conversava bestagem, uma respondendo a outra, os pivetes, e você fica doidinho, olho para um lado, olho para outro, você fica aguniado, eu fiquei aguniado, aí sair fora. Mas este ano disse que ia estudar, em comprei o caderno, comprei o material (ele me mostra o caderno) este ano ainda fui mais de dois meses, mas aconteceu a mesma coisa do ano passado. (Marcos).

Para uma pessoa que trabalha o dia inteiro e encontra uma sala de aula como a relatada, é angustiante, não só pelo cansaço, mas pela sensação de tempo perdido, de tal

modo, que o caminho que muitos seguem é a interrupção. O trabalho, também foi o motivo que levou Manoel e Meire a interromper o ano letivo por duas vezes.

Eu estava trabalhando, pegava das seis às duas da tarde, e falei com eles que estava estudando, aí houve uma mudança e o meu colega que iria pegar à noite não podia porque ele morava no Ubaldinão e tinha que pegar dois ônibus, aí sobrou para mim, falei com a responsável, ela disse que ia ver, mas não teve jeito, ela disse que ou eu trabalhava ou saía, eu estava com dois meses de emprego. Este ano comecei a estudar de novo, estava trabalhando de manhã e aconteceu a mesma coisa, saiu o rapaz da noite e tive que ir para o lugar dele. (Manoel).

Quando comecei a estudar, eu não trabalhava aqui, eu trabalhava das 8 horas até 5 e meia, trabalhava de babá. Era mais cansativo que aqui, porque lá eu cuidava de bebê e fazia tudo na casa, era bem mais cansativo. Trabalhava bem, mas com a escola nem tanto, porque era muito cansativo e eu tipo assim, eu hoje as pessoas falam como você com 16 anos anda assim cansada. Porque desde pequena eu trabalho, trabalhava desde quando eu estudava na primeira série, hoje eu tenho uma vida mais ou menos, antes eu trabalhava muito, eu trabalhava raspando mandioca, eu trabalhava desde pequena então eu fui crescendo e ganhando meu dinheiro para não depender de ninguém, quando ia pedir as coisas para meu pai meu pai, ela falava, vai trabalha, então hoje não dependo de ninguém, eu gosto de ter o meu dinheiro, para não pedir a ninguém, para quando precisar eu ter, entendeu? então é isso eu tava casada não tinha ânimo para estudar, quando saía do trabalho, saía cansada do trabalho, então desistir da escola por isso também. (Meire).

Apesar de não termos identificado mais pessoas que haviam interrompido os estudos por causa do trabalho, sabemos que é grande o número, principalmente em casos parecidos com o de Manoel. Uma vez que as pessoas começam a estudar e por algum motivo a empresa altera seu horário de trabalho, o que obriga a/o educanda/o a interromper os estudos. Nestes casos, são poucos os que saem do trabalho para estudar, pois tem medo de não encontrar outro. Ou os casos parecidos com o de Meire, onde as pessoas desistem pelo cansaço e não conseguem acompanhar o ritmo da escola, ou mesmo quando não vêem sentido ir para a escola para aventurar, se vai ou não ter aula. O próprio trabalho mascara outros motivos de interrupções, pois, quando se trabalha o dia inteiro e se está cansado, a paciência para suportar determinadas situações na escola é bem menor, assim, a falta constante de aula, de educadores/as, de materiais e outros, não aparecem e os/as educandos/as preferem dizer que interromperam por causa do trabalho.

3.5. Discussão dos Resultados

Uma vez apresentados os resultados obtidos no âmbito deste trabalho, vamos, a partir das leituras que eles nos permitem, procurar responder às questões colocadas no início da investigação. Por nos parecer mais simples, em termos de confronto e sistematização, optamos por organizar a nossa discussão em cinco grandes temas, correspondendo, cada um, aos domínios encontrados, passíveis de trazer alguma luz sobre a problemática que pretendíamos compreender um pouco melhor.

3.5.1. Passado e Presente de Exclusão

Não podemos analisar as interrupções na EJA, sem observar as trajetórias que os/as educandos/as tiveram, pois este processo que é marcado pela exclusão, afeta as decisões atuais, uma vez que contribui para a naturalização destas interrupções, Santos (2003, p. 112) diz “há, na produção teórica do campo educacional, uma concepção acerca do fracasso escolar nos meios populares que identifica a interrupção dos estudos antes da conclusão da educação elementar como resultante de um silencioso processo de exclusão que o sistema educacional põe em funcionamento desde o ingresso desses alunos na escola”. Portanto, podemos afirmar que, as interrupções são o reflexo das vivências que jovens e adultos constroem ao longo de suas vidas com a escola e a exclusão que são submetidas. Não dá para esperar, que pessoas que não tiveram nenhum vínculo com a escola durante a maior parte de suas vidas, possam ultrapassar as barreiras do dia-a-dia e todas as experiências negativas que partilharam com a escola ou com a falta dela e sejam no presente, educandas/os exemplares. Esta ideia acabou por receber uma clara sustentação no nosso trabalho:

Na infância eu comecei a estudar, eu tinha mais ou menos, uns doze anos por aí, onze pra doze anos. Eu estudei a primeira série, segunda série, e aí passei pra terceira série, aí foi que eu parei. (José).

Era só um rapaz, que dava aula pra gente. Ele mesmo que fez uma escolinha pra gente e pras crianças pequenas que moravam na fazenda, eu tinha seis, cinco anos. Mas também eu acho que eu fiquei só três meses, e depois não

voltei mais. Mais eu parei mesmo, porque meu pai morava nessa fazenda, mais a gente mudou pra outra, aí não teve como agente estudar, agente acabou ficando sem estudar. (Ana).

José, com 36 anos ficou cerca de 20 anos afastado da escola e Ana, com 49, ficou mais de 40 anos afastada, ambos entraram na EJA pela primeira vez em 2010. A situação dos dois não é única, em relação às pessoas que responderam ao questionário, 22,5%, retornaram depois de vinte anos sem estudar. Podemos afirmar que há uma relação muito forte entre idade, quantidade de anos estudados quando criança e tempo afastado da escola. Quanto mais velha a pessoa, menos tempo passou na escola quando criança e mais tempo ficou fora dela quando adulto. Podemos perceber melhor nas falas das/os educandas/os, há uma diferença entre os/as jovens e os/as adultos/as

Com quatro ou cinco anos eu estava na primeira serie em Buerarema, lá tinha escola, você estudava, lá você tinha valor de estuda sim, lá era outra coisa, não é como aqui. (João, 18 anos, 5^a/6^a).

Comecei a estudar junto com o meu irmão, ele já esta no terceiro ano e eu só perdendo de ano direto e ele só passando. (Joana, 18 anos, 5^a/6^a).

Estudei um pouco só, que o meu pai separou com a minha mãe ai eu ficava um tanto com ele e um tanto com minha mãe ai nunca terminava né. (Manoel, 33 anos, 1^a/2^a).

Embora sejam excluídos/as os/as jovens mantém uma regularidade na escola, ao contrário dos/as adultos/as que entraram tardiamente na escola na infância e por vários motivos são afastados/as dela, voltando já adultos/as. Apesar dos grupos serem diferentes quanto ao histórico escolar, ambos são marcados pela exclusão (Fonseca 2007).

As pessoas que estudam na EJA são, em sua maioria oriundas dos espaços rurais “a ampla maioria dos analfabetos é constituída por pessoas oriundas do campo, de municípios de pequeno porte, pertencentes a famílias numerosas e muito pobres, cuja subsistência necessitou da mão de obra de todos os membros desde cedo. O trabalho precoce na lavoura, as dificuldades de acesso à escola, e, ou a ausência delas nas zonas rurais impedem e, ou limitam os estudos na infância e adolescência (Galvão e Di Pierro 2007, p. 16), as autoras falam de analfabetos, mas podemos, tranquilamente, remeter este quadro às pessoas da EJA, onde boa parte chega a esta modalidade analfabeta, algumas, mesmo estudando, continuam alguns anos nesta condição.

Assim, o quadro que as autoras retratam é o mesmo que encontramos nos questionários analisados, famílias numerosas e pobres, sendo que, 22,5% residem com quatro pessoas e 42,5% com cinco ou mais pessoas, em relação à renda, 40% recebiam menos de um salário mínimo, enquanto que, 47,5% mantinha uma renda de um a dois salários mínimos e boa parte destas pessoas, tiveram que trabalhar desde cedo, como o caso de José.

Porque eu não fui criado com minha mãe não, fui criado por outra família, e naquela época era trabalho de mais, e eu trabalhava de mais quando era criança, trabalhava muito, o pessoal escravizava mesmo, o pessoal antigo, é isso, trabalhava de mais na roça, e não tinha como estudar, também a escola era muito longe de minha casa, aí dificultava muito as coisas. Ai eu acabei ficando todo esse tempo aí sem estudar.(José).

Sobre o trabalho, 77,5% dos/as que responderam ao questionário estavam empregados/as e 22,5 desempregados/as, há aqui um contraste com a realidade brasileira, onde, segundo o IBGE o número de desempregado no Brasil em 2010, foi o menor desde 1992, ficando abaixo dos 7%. Mesmo nos números apresentados pelo DIEESE²⁸, onde os dados sempre diferem dos apresentados pelo IBGE, o índice ficou em 11,4%, bem distantes dos encontrados pelas pessoas que interromperam. A respeito do trabalho que as pessoas desenvolvem 55% são informais e 45% formais, sendo que, no Brasil, segundo o IBGE (2010) do total de trabalhadores/as 59,6% são formais e 28,2% eram informais e os 12,2% restantes eram militares ou funcionários públicos. Mais uma vez os dados levantados com os/as educandos/as que interromperam ficam piores do que o nacional, isto vai sendo o “habitual” para esta classe, que se encontra em todos os índices, abaixo das demais.

3.5.2. Significado e Significância da Escola

A escola enquanto espaço de construção do conhecimento transmite às pessoas a ideia de que é o único local para tal, sendo, o conhecimento formal, o único aceito, desta forma, o conhecimento popular com que as/os educandas/os da EJA, estão familiarizados, é rejeitado. Assim, o estudo transmitido pela escola passa a ser

²⁸ Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos

fundamental, sua ausência, sinônimo de atraso, de “deficiências”, como se fossem anormais, diferentes dos demais. Nas falas abaixo, percebemos esta importância.

Tipo assim, eu penso em ter um trabalho bom, um trabalho que eu possa ganhar bem, o que toda pessoa deve ganhar, acho que sem estudar não vou ter um trabalho e ganhar o que uma pessoa digna pode ganhar, então, acho que para isso, tenho que estudar, estudar e outras coisas também, este é meu objetivo. (Meire).

Rapaz, apesar de eu não ter muito estudo, o que significa os estudos pra mim? Hoje o estudo é tudo, hoje, a pessoa sem estudo não é nada no mundo que nós vivemos. (Marcos).

O peso que estas representações causam é, no mínimo, desumano, pois em suas falas, estas pessoas não se percebem enquanto cidadãs de direito. O pertencimento de cidadã, só acontece a partir da conquista da educação formal, que legitimada, torna-se fato, como na fala de Marcos acima ou mesmo na de Joana, quando perguntada sobre o significado da educação.

(Risos). Para daqui pra frente ser uma pessoa mais ou menos. (Joana).

Pra aprender, ter educação, ter um futuro. (Antônio).

Ser uma pessoa mais ou menos está relacionado com ser alguém, ter um futuro, só alcançado através da escola, que funciona como distribuidora da condição de cidadã, a escola fornece o direito e o status de cidadania, sem ela, a pessoa é um “nada” sem futuro, destinada aos trabalhos mais precários da sociedade, como salienta Maria.

Estudar para mim é tudo, porque sem estudo, a gente não vai para lugar nenhum. Até pra varrer a rua precisa estudar, pelo menos ter a 5ª série. (Maria).

Maria volta a reforçar a ideia de que sem o estudo não se tem futuro, para isso ela usa os trabalhadores que varrem as ruas, considerado na sociedade uma profissão subalterna, justamente por não precisar ter estudo para desempenhar suas funções, enquanto que, como funcionários públicos, precisam ser aprovados em concursos, onde

são exigidos algum grau escolar e fazer exames. Desta forma, a escola mantém, principalmente, para os mais pobres a sensação de ser indispensável para a vida.

O estudo pra pessoa é tudo, porque a pessoa sem estudo hoje em dia, não vai muito longe. (José).

Esta situação causa, nas pessoas que estão fora da escola, ou por algum motivo interrompeu, uma sensação de impotência, como se não fossem capazes, pois tiveram a “oportunidade” e “saíram” da escola, perderam a chance de ser “alguém”. Nas falas acima, notamos que a ausência da educação escolar lhes extrai o direito de ser cidadão/ã, como se não fossem nada.

Isto não é por acaso, estas pessoas são, na Escola Municipal Frei Calixto, de maioria negra e parda, 20% e 60% respectivamente, e Gomes salienta que “os negros e as negras são, na maioria das vezes, os principais sujeitos da EJA no Brasil” (2007, p. 93). No Brasil, devido ao processo histórico da escravatura, pertencer a um destes grupos, é ser remetido à condição de pobreza, logo, voltando às questões de classe, desde a abolição da escravatura em 1888, quando os negros passaram a ser cidadãos, respaldada na lei, pois antes eram tidas como animais, que as elites governantes impuseram uma nova forma de lhes tolher os direitos, através da negação do direito à educação que permanece até os dias atuais. Em todos os índices de qualidade de vida, os negros e pardos estão sempre atrás dos demais, IBGE (2010). A educação básica pública foi perdendo qualidade, à medida que estes grupos foram acedendo às escolas, ao passo que a classe média migrava para as escolas particulares e os governos Estaduais e Federal investiam maciçamente no Ensino Público Superior, implementando barreiras para que os pobres não entrassem. Assim, o Brasil mantém um ensino básico de péssima qualidade para os grupos pobres e um ensino superior público de ótima qualidade para as pessoas da classe média e alta.

Mesmo com pouca qualidade no ensino, as pessoas com baixa escolaridade, percebem a escola como única oportunidade capaz de alterar sua condição de exclusão. Assim, a escola mantém um significado, que reflete o resgate de um mundo de exceção que sempre viveram.

*(Risos). Para daqui pra frente ser uma pessoa mais ou menos.
(Joana).*

Hoje o estudo é tudo, hoje, a pessoa sem estudo não é nada no mundo que nós vivemos. (Marcos).

Deste modo, as pessoas que estão fora da escola, se constituem enquanto sujeitos despossuídos de “conhecimento”, sendo a escola, a única apta a transmiti-lo e capaz de transformar estes sujeitos em “pessoas”. Esta situação, por mais perversa, é o um dos motivos que torna mais fácil o retorno à escola, Santos a partir de sua pesquisa, chegou às mesmas conclusões.

Dessa maneira, as análises desenvolvidas acerca da exclusão precoce da escola possibilitaram concluir que o impacto mais evidente de sua vivência pelos sujeitos consistiu na construção de uma autopercepção negativa, que, se por um lado os colocava no lugar do não-saber, por outro lado, acabou servindo como um mecanismo propulsor no sentido de mobilizá-los na busca da melhoria da formação escolar. (Santos, 2003, p. 112)

Entretanto, esta conjuntura, também facilita a interrupção, uma vez que a relação com a escola é construída de forma equivocada, como se ela fosse a portadora do único e verdadeiro conhecimento e as/os educandas/os são as/os despossuídas/os de “conhecimento”.

3.5.3. Análise do Processo de Culpabilização dos Educandos da EJA

Na maior parte das vezes em que conversamos com pessoas jovens e adultas que não sabem ler ou escrever, o analfabetismo não é percebido como expressão de processos de exclusão social ou como violação de direitos coletivos, e sim como uma experiência individual de desvio ou fracasso, que provoca repetidas situações de discriminação e humilhação, vividas com grande sofrimento e, por vezes, acompanhada por sentimentos de culpa e vergonha. (Galvão & Di Pierro, 2007, p. 15).

Assim, quanto mais excluída a pessoa, maior será o sentimento de fracasso pessoal e maior o sentimento de culpa, já que, estas sensações estão atreladas e bem orquestradas de forma que o Estado possa retirar de si a responsabilidade pela exclusão das pessoas. O pensamento, aqui, segue a lógica mercantil, difundida pelo sistema capitalista, onde o sucesso pessoal depende diretamente do esforço individual. Nesta lógica, as ações externas garantem e reproduzem as situações de desigualdade, base do

capitalismo, onde uns ganham em detrimento de muitos. O indivíduo segundo o pensamento capitalista é o senhor de seu destino, portanto, único responsável pelo seu infortúnio ou sucesso, entretanto, com as desigualdades naturais deste sistema, as condições favoráveis de uns e desfavoráveis de outros, tornam-se evidentes, trazendo à tona os privilégios que os primeiros recebem. Todavia, essas vantagens não são percebidas pelos segundos, que as entendem como algo natural, uma conquista individual, naturalizando, portanto, sua situação de exclusão, que ocorreria em função da ausência de aspiração própria. Assim, suas condições sociais atípicas são frutos de suas ações individuais, e, portanto, de seu fracasso.

Eu não me esforcei pra estudar, e eu me arrependi por não ter me esforçado pro estudo. Até pra trabalho, se você estudar hoje em dia fica até mais fácil pra arrumar trabalho, muitas vezes você perde até oportunidades. Ai você pensa, não estudei, não me esforcei. (José).

Acho que não, o problema era meu mesmo, se fosse pela escola eu teria ficado num sabe? Agora foi mais por mim mesma. (Maria).

Foi eu mesmo que não me esforcei. (Manuel).

Santos, afirma que

à autculpabilização e/ou culpabilização da família seguiu-se uma tendência à naturalização da exclusão, por parte daqueles que a experienciaram: as narrativas acerca da exclusão precoce da escola evidenciaram que, para os sujeitos da pesquisa, a interrupção dos estudos constituiu, tal como o ingresso na escola, um caminho natural (2003, p. 114).

A autora completa dizendo que “no geral, é como se eles estivessem percorrendo um caminho já conhecido, fazendo exatamente aquilo que deles se esperava” (2003, p. 114). Este caminho não só é conhecido, como, também, estruturado e preparado para estas pessoas, contudo, sabendo da sensação de auto-culpa pelos infortúnios escolares, procuramos saber se a escola poderia ter alguma responsabilidade em suas interrupções.

Não... (pensa) (risos). Tem porque ninguém da escola veio me procurar. (Joana).

Não, não sei, quando desistir se tivesse vindo alguém aqui eu tinha voltado. (Joana)

Não sei, acho que eu teria ficado, algumas pessoas chegaram a conversar comigo minha mãe meu marido, meus amigos e até o meu professor Moisés. (Maria).

A dúvida em culpar a escola parece muito grande, até porque, a escola apesar da precariedade que oferece, parece manter intacta sua áurea, assim, culpá-la por uma ação que pensavam ser individual, parece algo surreal. Os/as educandos/as não fazem a relação do ensino que a escola oferece e suas interrupções, o fato de na escola faltarem materiais, pois 62,5% a acham mal equipada, ou mesmo 31% assumem que faltava professores e livros, influencia pouco ou nada. Nas falas acima percebemos que, mesmo com a falta de ação da escola, as pessoas hesitam em culpá-la. Podemos perceber isto mais claro na fala de Marcos,

Eu tiro aí três pessoas, a escola, ele próprio e a família, 33% para cada um. Primeiro, eles próprios, porque se a pessoa não quiser, não tem quem faça, segundo a família e depois a escola, pra mim é isso, porque a escola, por mas ruim que a escola seja, tem gente que consegue chegar onde quer, por mais ruim que ela seja, entendeu? Por isso que ela fica em terceiro lugar. (Marcos).

Todavia, por mais que Marcos faça uma análise mais complexa, fugindo do determinismo histórico de auto-culpa, ainda é perceptível em sua fala o discurso baseado no esforço individual “se a pessoa não quiser, não tem que faça” ou seja, a pessoa só desiste de estudar se quiser. Por outro lado, não obstante ter mencionado a responsabilidade da escola, ele revoga este encargo ao dizer, “porque a escola, por mais ruim que a escola seja, tem gente que consegue chegar onde quer” reafirmando a responsabilidade nas pessoas, ou seja, mesmo a escola sendo ruim, quem quiser consegue, se não chegou onde queria foi, simplesmente, porque “não quis”.

3.5.4. Análise do Processo de Interrupções dos Educandos/as da EJA

As interrupções escolares na EJA, como vimos, são originadas, sobretudo, pelo processo de exclusão que seus/suas educandos/as vivem, no entanto, esta situação, quando individualizada, assume diversas formas. Nas entrevistas e nos questionários encontramos vários motivos alegados para as interrupções, o que corrobora com o que se tem discutido na literatura. Portanto, vamos fazer uma análise crítica sobre os tipos de interrupções que encontramos, através dos dois instrumentos que usamos para recolher este tipo de dado.

Vamos começar por questionar o senso-comum que há na Escola, onde, os/as educandos/as interrompem por causa do trabalho. Sem fazer nenhum estudo sobre o assunto, a escola elege uma causa que lhe atenua a culpa, já que, o trabalho é visto como algo externo à escola, e assim, desta forma, fica isenta de responsabilidades, contudo, nos questionários, na pergunta aberta que fizemos sobre os motivos das interrupções, observamos que o número de pessoas que alegaram que interromperam pelo trabalho, chega, apenas, a 25%. Mesmo assim, algumas destas justificativas, vem acompanhada de outros motivos, além do trabalho.

E 1- Problemas com a família e trabalho.

E 10 - Foi o tempo que não tinha para estudar e o trabalho.

E 14- A responsabilidade com o trabalho, fiz uma filha antes do tempo devido e por isso tive que pagar o preço sem contar que o meu pai que não investiu no meus estudos quando pequeno, hoje me arrependo muito de ter desistido e vou lutar para concluir o 2º grau.

E 18- O cansaço do corpo de fazer serviço pesado por doença na minha mão e outros motivos.

É normal as pessoas usarem como justificativa mais de um motivo, assim, o trabalho é isoladamente o motivo mais citado, contudo, está longe de ser o único ou mesmo, o majoritário entre as causas que leva à interrupção.

Entre as mulheres, além das causas comuns aos homens, como trabalho, doenças, viagens e outras, elas têm os filhos, os maridos ciumentos e a gravidez que são

citados enquanto motivos das interrupções. Cearon e Junior (2009, p.29) dizem que “situações relacionadas à família e resquícios da discriminação entre os sexos ainda se fazem presentes, dificultando as mulheres de estudar, principalmente à noite”. Ser a única responsável em cuidar dos filhos e submeter-se aos caprichos dos maridos são frutos de uma sociedade machista e para muitas, uma obrigação. Apesar de não fazermos um recorte para identificarmos a proporção de mulheres que interrompem por questões de gênero, este trabalho corrobora com a pesquisa de Ferreira e Dantas, sobre as interrupções, onde diz que na EJA “60 % dos motivos apresentados foram o casamento e a maternidade, haja vista que os maridos muitas vezes não assumem as divisões de tarefas e o dever de pai (tomar conta dos filhos enquanto a mulher vai estudar). E ainda pelo machismo, que faz com que tenham ‘ciúmes’” (2009, p. 6). Casos como o de Maria que, com 16 anos, interrompeu porque ficou com vergonha da gravidez e, em 2009 e 2010, interrompeu novamente, desta vez, por causa do filho que não tinha com quem ficar e ela não poderia levar para a escola.

Sim, em Março de 2009 descobri que estava grávida ai a barriga foi crescendo e fiquei com vergonha de ir para escola, pensei em voltar esse ano, só que meu filho não conseguiu tomar mamadeira acabou que não deu certo. (Maria).

Podemos considerar a gravidez como um motivo externo à escola e a vergonha como o gatilho que iniciou o processo de interrupção, todavia, a deficiência da escola em conversar com as pessoas que deixam de frequentá-la por algum tempo, completou a ação. Portanto, afirmarmos que ela interrompeu por causa da gravidez, seria necessário que a escola fizesse tudo ao alcance para evitar a interrupção, entretanto, sequer procurou Maria ou outro/a educando/a. Uma medida simples como uma conversa com alguém da escola, no primeiro caso e um berçário no segundo, poderia fazer com que muitas mulheres frequentassem a escola com mais segurança e tranquilidade, perguntada se iria para a escola se houvesse um berçário, Maria responde.

Ai eu iria né. Teria ficado. Se tivesse um berçário na escola eu teria ido, ao menos tentado.

Interromper os estudos por causa dos filhos pequenos é uma constante para várias mulheres, sendo um fato comum na escola, como podemos analisar a partir das respostas dos questionários.

E 4 - Filhos

E 19- Abandonei os estudos por causa do meu filho que ia nascer e quando nasceu não pude vir porque não tinha quem cuidava do bebê.

E 21- Abandonei porque tinha 4 filhos menores de 4 a 10 anos e não tinha com quem deixá-los.

O número de mulheres que interrompem o ano letivo por causa dos filhos e de jovens que são mães precocemente é alarmante, contudo, a escola age como se não fosse responsabilidade dela e restringe o número de filhos e idade dos mesmos que podem permanecer na escola, enquanto mães e pais estudam. Sempre reforçando a ideia de um favor que a escola faz, ao permitir as crianças no espaço escolar à noite. Em relação à gravidez é ainda pior, pois, sequer cria debates ou oferece palestra de ajuda. Apesar de tudo, as mulheres enfrentam outro desafio para realizar o sonho de concluir os estudos. Deste modo, não é raro que elas interrompam os estudos por causa dos ciúmes dos maridos.

E 30 - Simplesmente me casei e fui embora para outro estado e ele não deixava eu estudar.

E 31 - Sinceramente eu parei porque meu esposo não queria que eu estudasse e também porque eu engravidei ai ficou ainda mais difícil porque não tinha quem olhasse o bebê.

E 38 - Porque me casei e o meu marido não permitia que eu frequentasse a escola.

O ciúme dos maridos, muitas vezes é alimentado, não só pelo medo que a esposa possa ter de outros relacionamentos, mas, também, há o receio que “a partir da formação escolar a mulher poderá superá-los profissionalmente” (Ferreira & Dantas 2009, p. 6). Entretanto, há casos em que as mulheres se separam e continuam estudando e outros em que, elas, continuam os estudos e os maridos acabam aceitando e alguns até voltam para a escola, uma parte destes, para vigiar a esposa e outros são convencidos da importância dos estudos. É comum encontrar casais na escola, algumas vezes na mesma sala. Claro que não são todos que passaram por estes conflitos.

Para este tipo de problema a escola poderá ter um tipo de apoio às mulheres, conversando, inclusive, com os maridos. Na falta de ajuda da escola, sobra para as/os

educadoras/es, que sem ter muito o que fazer, apenas incentivam as educandas a continuar na escola, contudo, são ações individuais em que, quase sempre, a direção nem tem conhecimento e quando tem, nada faz.

São construídas na escola, relações afetivas muito fortes, seja entre educandos/as ou entre educandos/as e educadores/as, as quais, em muitos casos, constituem motivos de interrupção, pelo que se faz necessário e urgente a escola aperceber-se e saber lidar com este problema. No geral a avaliação dos educandos/as sobre os/as educadores/as são positivas. No questionário levantamos os seguintes números, para 2,5% foi péssimo, 15% acharam esta relação razoável, já para 27,5% dos/as educandos/as foi bom, 17,5% muito bom e ótimo correspondeu a 37,5% dos sujeitos. Em relação aos relacionamentos com os colegas, 5% disse ser péssimo e 17,5% razoável, mas o relacionamento foi bom, para 40%, muito bom, 7,5% e ótimo para 30%. Portanto, os relacionamentos entre as pessoas que interromperam e seus/suas colegas e educadoras/es, eram em sua maioria bons, para os primeiros e muito bom e ótimo para os segundos. Entretanto, em relação à escola, os/as educandos/as a avaliaram da seguinte forma, 2,5% não respondeu, para 35%, a escola estava bem equipada, enquanto que, para 62,5% a mesma escola permanecia mal equipada. Além disto, é comum nas escolas que oferecem a EJA, tratar as/os educandas/os como intrusos, dispensando a estas pessoas um tratamento diferenciado daquele dado às crianças e jovens que estudam nos demais turnos, como salientam Cearon e Junior (2009, p.26).

Tem-se a nítida impressão de que as escolas, embora ofereçam ensino para jovens e adultos, “pertencem” aos alunos do ensino regular diurno; estes têm o direito de ocupar literalmente o espaço; podem colar cartazes nas paredes, ocupar os murais, consultar a biblioteca (quando existe), ter chão e carteiras limpas, banheiros em condição de uso, merenda, quadra de esportes, sala de computação etc. Para o noturno “apenas cede-se o espaço físico escolar”, sem direito de usufruir dos equipamentos e áreas de lazer e/ou cultura existentes, com o agravante da iluminação insuficiente, na maioria delas. Geralmente não há funcionários para os serviços gerais da escola noturna.

Quando há funcionários na EJA, é sempre em menor número que para os outros turnos, aliás, tudo nesta modalidade é em menor quantidade ou pior do que os demais. O que não afeta as relações entre os atores da escola. A relação entre educadores/as e educandos/as é positiva, o que é motivo para muitas pessoas, principalmente aquelas/es que estudam nas primeiras séries, continuarem na escola, entretanto, a alteração de

educadores/as nestas séries, geralmente induz o interrompimento de algumas pessoas, como no caso de Ana.

Se não fosse por isso mesmo eu acho que eu não teria desistido, porque a gente não queria ter saído da sala da professora que a gente estava, a gente queria continuar com ela até terminar o ano, aí não teve como, aí a gente desistiu, se a professora Zuleide tivesse continuado ninguém tinha desistido.

Esta situação acontece devido à confiança que tinha na/o educadora/o e de repente é quebrada por uma ação impensada da escola, que faz estas alterações sem pensar nas consequências. As/os educandas/os da EJA, estão mais atentos à postura dos/as educadores/as e se indentificam com as/os educadoras/es que lhes dispensam mais atenção, sobre isto Mileto, nos diz que.

Os alunos da EJA percebem e consideram a importância dos professores manterem uma relação mais valorativa da dimensão humana do aluno. Rejeitam relações pedagógicas, marcadas pela impessoalidade, que os consideram apenas como um público passivo. Desejam, por outro lado, uma maior amplitude das relações humanas nos espaços escolares, incluindo não apenas aspectos cognitivos, abrangendo igualmente os aspectos afetivos. (2009, p. 50)

Se estes/as educandos/as estão buscando relações mais humanas, as interrupções que acontecem por causas de discussões em sala de aula, onde, geralmente, os/as educadores/as usam da hierarquia de poder e de conhecimento formal para humilhar os/as educandos/as, é o reflexo de que esta humanidade não atingiu a todos/as. É claro que há vários casos em que os/as educandos/as estão totalmente errados, inclusive, com ofensas e até ameaças graves. Por isso, Reis salienta que “a permanência dos jovens e adultos na EJA aumenta quando existe boa adaptação do aluno à nova realidade; quando as relações professor-aluno são positivas; quando os alunos acreditam no seu próprio sucesso e quando se sentem envolvidos e valorizados pelas instituições onde estudam”. (2009, p. 171). Desta forma, os conflitos podem ser evitados, basta ter na escola, um canal de diálogo com a direção ou coordenação pedagógica para, ao menor sinal de conflito, sentar com as duas partes e resolver. Quando alguns casos chegam à direção, isso quando chegam, é porque já passou dos limites e já não há muito que fazer.

Em 2008 eu parei por causa de duas matérias, eu tinha como passar, mas um professor ficou falando ladainha de novo, aí eu parei de novo, Ano passado (2009), a mesma coisa, já estava passado em quase tudo, aí um professor falou que eu tinha chance de passar, mas uma professora falou uma coisa comigo dentro da sala eu não gostei, aí eu saí da sala e desisti de novo. Este ano continuei estudar aí eu parei de uma vez só. Agora tem uns quatro meses sem ir para escola, não, tem mais, no início do ano estudei só um mês. Na sala, não tem mais ninguém, (risos) tinha uns 25 alunos dentro da sala, hoje você pode ir e contar, (risos), agora você pode ir e se tive 15 alunos em uma sala é um milagre, pra você ver como é. Este ano também já não tava com vontade de estudar, ia para a escola e vi a escola fazia, não tinham ânimo mesmo, aí veio o problema com a professora, acabei desistindo, nas outras aulas fui em todas, só não fui na dela. (João).

A situação de João é um exemplo claro desta relação conflituosa entre educadores/as e educandos/as e a falta de ação da escola, ele interrompeu por três anos e pelo mesmo motivo, é um dos clássicos em estigmas, jovem, “baderneiro” entrou na escola na quinta série, que é a série onde os/as jovens mais interrompem. Ressaltando que o estigma em relação à bagunça em sala de aula não está direcionado a todos/as jovens, mas aqueles/as que conversam muito em sala de aula, vão à escola, mas faltam às aulas para ficar nos corredores, entra e sai a todo o momento das salas, entre outros. No entanto, não são eles/as que têm que se adequar à escola é ela que deve se estruturar para responder às necessidades destes/as educandos/as.

O exemplo de João é claro quanto ao despreparo desta escola e ao mesmo tempo perigoso. Se uma interrupção é desastrosa para a auto-estima destes/as jovens e adultos/as, várias, podem além de apagar quaisquer resquícios de confiança em si, levá-los/as à expulsão da escola em definitivo. Desta forma, perguntamos sobre o que sentiu ao interromper, ele diz.

Me sentir meio triste, agora, no próximo ano quero voltar, mas se ficar chato de novo, eu saio, se ficar com poucas pessoas, eu saio fora. (João).

João fortalece esta naturalidade com que entra e sai da escola, este processo está banalizado a ponto de parecer algo normal, entretanto, a dor de interromper continua crescendo, quanto mais interrompem, mais natural fica e maior o desânimo e a descrença nelas próprias, pois, a ideia que fica, é a de que, com mais “oportunidades” de estudar, não foram “capazes” de vencer, assim, pode acontecer de fato a expulsão definitiva dos/as educandos/as.

Na pesquisa documental, encontramos uma interrupção geral de 44,3% nos anos de 2008 e 2009 na Escola Municipal Frei Calixto, este número é semelhante ao encontrado pelo PNAD 2009, que foi de 42,7%²⁹. As pessoas na faixa etária entre 20 e 30 anos, interromperam mais do que as outras, com 49%, contudo, a maior taxa de interrupção está entre os jovens que estudam na 5^a/6^a com 60%. Mileto explica este fato: “os menores índices de permanência entre os mais jovens podem estar relacionados à predominância de *habitus* ligado a processos de socialização nos quais os capitais culturais que poderiam ser adquiridos na instituição escolar são pouco valorizados” (2009, p. 147). Entretanto, como explicar que os jovens da mesma faixa etária, que estudam na 7^a/8^a, são os que menos interromperam, com 28,5%.

Concordo com Mileto, porém, não são os jovens que não valorizam o capital cultural da escola, são, no geral, os jovens rotulados pela e na escola que não são valorizados pela escola e retribuem na mesma moeda. Portanto, acredito que, além de ser uma parte dos jovens é uma condição momentânea, portanto, os jovens que adotam as “perspectivas imediatistas, que reduzem os sentidos de aquisição dos capitais culturais valorizados nos espaços escolares” (Mileto, 2009, p. 147), são aqueles que a escola tem negado o direito de serem jovens, aqueles que numa série, a 5^a/6^a, que é de transição³⁰, ficam estacionados. No questionário, nada menos que 45% das pessoas, interromperam nesta série, muitos deles/as, por vários anos.

Desta forma, quando estes/as jovens passam adiante, para a 7^a/8^a, sentem-se renovados e mais confiantes em si mesmos, pois, esta série é a última do Ensino Fundamental, que simboliza a possibilidade de ingressar no Ensino Médio³¹ e talvez numa Faculdade. Este fato, por si só, pode ser o motivo para a diferença de interrupções entre jovens da 5^a/6^a e 7^a/8^a, pois, as mesmas variáveis, ou seja, a mesma idade, os/as mesmos/ educadores/as, o contexto, nada diferente a não ser a série e o tempo que os/as educandos/as passam em cada série.

Diante de tudo que foi mencionado, acreditamos que se faz urgente uma mudança drástica na EJA, o que sugere a alteração no pensamento e prática arcaica de seus sujeitos. Isso, para evitar aquilo que Haddad nos chama à atenção,

²⁹ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, realizada pelo IBGE 2009.

³⁰ As 5^a séries ou 5^o ano no ensino regular e a 5^a/6^a na EJA, são as séries em que as disciplinas são divididas por professor, assim, até a 4^o ano e a 3^a/4^a na EJA, as turmas têm apenas um professor.

³¹ Até bem pouco tempo, para a população pobre, terminar os estudos, era concluir o segundo grau. Devido à falta de oportunidades, o ingresso na faculdade sequer fazia parte dos sonhos destas pessoas.

“em grupos pobres, excluídos de condições sociais básicas, com frustradas experiências escolares anteriores, não basta oferecer escola. É necessário criar condições de frequência, utilizando uma política de discriminação positiva, sob risco de mais uma vez culpabilizar os próprios alunos pelos seus fracassos” (2008, p. 142).

Esta situação de fracasso, só vai se alterar, quando a escola e seus sujeitos administrativos, incluindo educadores e educadoras chamarem a responsabilidade para si. É certo que a escola não é a única culpada pelas interrupções, pois elas iniciam ainda na infância com a situação de exclusão em que os/as educandos/as viveram e ainda vivem.

As pessoas adultas da EJA cresceram sem a educação formal, não obstante saberem de sua importância, todavia, aprenderam a viver sem ela. O máximo que lhes podem acontecer com as interrupções, é continuar com a vida que têm, com as dificuldades que sempre tiveram. Desta forma, é a escola que têm que demonstrar a importância da educação, não de forma autoritária ou como sendo a única detentora do conhecimento, negando deste modo o de seus/suas educandos/as. Deve antes constituir-se como entidade que reconhece o conhecimento do/a outro/a e que ajuda na construção de um novo.

Se os jovens, que são os grupos que mais interrompem, não têm assimilado a importância do *habitus* dos capitais culturais que escola fornece (Mileto, 2009), é preciso ressignificar suas práticas, não como culpada, pois sabemos que as condições políticas e sociais, são de onde as causas se originam, contudo, a escola não pode ser omissa. Ela precisa entender e cumprir o seu papel, que é o de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

4. Conclusão

“Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.”
(Freire, 2004, p.32).

Este pensamento de Freire traduz com perfeição a intenção desta pesquisa. Portanto, este estudo, não pode servir apenas de conhecimento teórico sem uma conexão com a prática. O objetivo da teoria deve ser o de auxiliar a prática, que é a finalidade maior da construção do conhecimento. Para Santos “o professor, além de um educador, tem que ser um pesquisador de sua prática, usando a teoria para dinamizar a ação” (2007, p. 72). Esta práxis, segundo Vasquez é “uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracterizam a atividade teórica” (1968, p. 108), assim, a teoria só se concretiza através da práxis e esta, só se aperfeiçoa, com o conhecimento teórico. Freire nos lembra que “o próprio discurso, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.” (2004, p. 39).

Sendo a EJA, dentre as modalidades de educação no Brasil, a mais excluída, ou mesmo, organizada para um público igualmente à margem dos demais, não seria imprudente concluir que todo o seu processo é baseado na exclusão/inclusão ou inclusão/exclusão, já que estas duas palavras antagônicas estão presentes no dia-a-dia desta modalidade. Se analisarmos as condições em que a EJA vem sendo tratada, podemos dizer que, ao serem incluídas/os na EJA, as/os jovens e adultos/as excluídas/os, tendem a ganhar uma inclusão superficial, pois com este tipo de ensino, continuam à margem da sociedade.

Esta pesquisa buscou desvendar as nuances das interrupções da EJA na Escola Municipal Frei Calixto, na cidade de Porto Seguro. Usamos para tal, três técnicas distintas de recolha de dados que se complementaram. Na primeira, a análise documental, foi possível saber com detalhes cirúrgicos, se são as mulheres ou os homens que interromperam mais e em quais séries e idades, ocorreu a maior incidência destas interrupções. Assim, pudemos identificar os jovens da faixa etária até os 19 anos, das turmas de 5^a/6^a série, como o grupo mais frágil, no que se refere às interrupções da

EJA. Estes jovens são estigmatizados pela escola, que responde com a rebeldia própria aos jovens, o que dificulta esta relação, contudo, enquanto espaço de aprendizagem é a escola que tem que buscar a resolução destes conflitos, através da valorização dos/as jovens da EJA. Pudemos perceber a partir desta técnica que as mulheres são a maioria na escola e, apesar de sofrerem mais dificuldades para estudar, interrompem proporcionalmente menos do que os homens.

Na segunda, o questionário, foi possível identificar as condições sócio-econômicas dos sujeitos, para que pudéssemos discutir estas situações com propriedade e, na comparação com as demais técnicas, saber de fato, se as condições sociais tendem a ter maior interferência na interrupção. Em face dos resultados recolhidos, parece-nos possível afirmar que as pessoas que frequentam a EJA estão num círculo vicioso de exclusão, pois excluídas do processo educacional na infância, ingressam nesta modalidade, que oferece um ensino aligeirado e com uma qualidade inferior ao ensino regular que, por sua vez, já é considerado precário, na escola pública. Com um ensino deficiente, estas pessoas, mesmo com os certificados da educação formal, permanecerão ocupando os lugares subalternos no mercado de trabalho e na sociedade, que é marcada pela posse material.

A terceira técnica de recolha de dados, a entrevista, nos permitiu um contato mais próximo com os/as educandos/as e também, uma visão mais clara das causas e dos efeitos das interrupções na vida dos/as jovens e adultos/as da EJA. Foi possível perceber que a precariedade na estrutura e no ensino que a escola oferece é a grande causa das interrupções. Mesmo na maioria dos casos externos, como a gravidez precoce, os filhos e o trabalho, se a escola não foi diretamente responsável, podemos dizer que o foi indiretamente, a partir da ausência de ações que pudessem garantir a permanência destas pessoas na escola. Percebemos, também, que este processo torna-se mais perverso ao passo que essas pessoas têm incutido a ideia que as interrupções são apenas a repetição de suas idas e vindas na escola, portanto, algo natural. Os/as educandos/as absorvem esta naturalidade e se culpam por não perceberem que este processo é mais complexo do que as respostas que deram sobre os motivos que os/as fizeram interromper. Esta culpabilidade por parte dos/as educandos/as favorece a escola, que se isenta desta responsabilidade e não precisa buscar soluções para este problema.

Identificamos a partir das entrevistas e dos questionários que as interrupções acontecem por motivos de natureza diversa, desde questões relacionadas com o trabalho

a situações de menor identificação com a oferta educativa, tais como: “a escola é muito chata”, “não queria nada com os estudos”. Estas declarações aparecem, assim, associadas à relação que eles/as têm com a escola. Com o fortalecimento das relações em sala de aula é possível combater as interrupções, é preciso criar vínculos entre a escola e os/as educandos/as para que estes/as possam percebê-la não apenas como um espaço de conhecimento formatado, mas antes como um ambiente de construção de aprendizagens, onde não existem apenas educadores/as e educandos/as e sim uma relação de amigos e amigas que constroem o conhecimento juntos. Esta tem que ser uma relação afetiva, pois não há educação sem amor, (Freire, 1979).

Com a naturalização, estas interrupções tendem a multiplicar-se, aumentando o sentimento de culpa dos/as educandos/as no mesmo nível que diminui as chances destas pessoas completarem os estudos. Na verdade, as interrupções repetidas podem levar de fato à expulsão, onde, desacreditados em si próprio/as, os/as educandos/as perdem a esperança em continuar tentando. A expulsão quando ocorre, mata nos sujeitos qualquer esperança de um futuro melhor, forçando-os a aceitar a exclusão, como algo pré-estabelecido.

Desta forma, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil está funcionando enquanto aparelho hegemônico, tal como sugerido por Gramsci, ou aparelho ideológico, como proposto por Althusser, ou seja, como amortecimento das relações de classe. “A educação, enquanto pode reproduzir a ideologia dominante, dissimulando as contradições, contribui muito para isso” (Jesus, 1989, p. 43). Portanto, as circunstâncias de cerceamento dos direitos em que a educação das pessoas jovens e adultas é desenvolvida, nos faz pensar que o objetivo da inclusão/exclusão destas pessoas, no modelo em que está, serve apenas para manter as relações desiguais que existem na nossa sociedade.

Contudo, o problema não é da escola, ela apenas reproduz as condições determinadas pelo grupo dominante que está no poder. Como afirma Jesus (1989, pp. 43-44) “em um determinado modo de produção ou sistema social, as idéias dominantes são as idéias da classe dirigente, a educação funciona, neste caso, como reprodutora de ideologia ou reforço da dominação” É a partir do poder de decisão deste grupo, que as diferentes tipologias de escolas para a população são definidos, assim, para os grupos favorecidos mantêm-se escolas de qualidade e para os “outros” escolas de segunda classe, que servem a formação de mão de obra barata para engrossar as fileiras do

exército de reserva, reproduzindo, desta forma, as condições sociais excludentes. Se há alguma dúvida que a escola pública no Brasil mantém este perfil, essa desconfiança não vale para a EJA, uma vez que “a EJA ainda figura no cenário nacional como um lugar menos privilegiado de educação, não raras vezes deslegitimado como ensino de fato e socialmente pouco considerado” (Andrade, 2008, p. 140).

Entretanto, a educação não é uma ciência exata, que obedece cegamente a determinadas circunstâncias, ela é móvel, contraditória. Por isso, pode ao mesmo tempo, trabalhar em função da manutenção das relações sociais desiguais ou a favor da revelação das contradições existentes na sociedade, como afirma Jesus “o trabalho, porém, de ocultar e dissimular as contradições existentes entre as classes enfrenta o problema de a educação, mesmo a da classe dominante, poder possibilitar ao dominado a consciência das contradições”. (1989, p. 44). Destarte, este trabalho é mais um elemento para auxiliar a escola na busca para conscientizar os/as educandos/as, sobre as contradições que existem na sociedade e discutir as condições de exclusão em que vivem. A educação, segundo Paulo Freire, é um ato político, não podendo, por isso mesmo, estar dissociado do contexto dos/as educandos/as e da realidade onde se definem as relações desiguais que existem.

Boa parte das interrupções na EJA poderia ser evitada se a escola tivesse uma equipe organizada para este fim. A equipe, poderia ser formada por educadores/as, inspetores/as de classe, coordenação e direção. O trabalho seria semelhante ao que se faz, ou deveria fazer, com as crianças e adolescentes, onde o/a educador/a é obrigado a repassar à coordenação um documento informando as ausências dos/as educandos/as a partir da sétima falta. O ideal na EJA, seria emitir o aviso a partir do quinto dia, assim, a direção ou coordenação seria avisada e providenciaria uma visita à casa do/a educando/a. Esta, apesar de ser uma medida simples, pode reverter muitas interrupções.

Quando estive trabalhando como coordenador, fiz um trabalho semelhante em parceria com a vice-diretora e conseguimos alguns resultados, entretanto, a falta de apoio dos/as educadores/as não permitiu a continuidade. Era comum não entregarem os nomes dos/as educandos/as com a quantidade de ausências. Contudo, das pessoas que conseguimos contato, poucas não retornaram. Isso aconteceu, porque, estas pessoas sentiram-se reconhecidas, pois, foi a primeira vez que alguém da escola os/as havia procurado. Este reconhecimento não pode ser apenas de algumas pessoas na escola, já

que não adianta os/as educadores/as trabalharem bem e o/a coordenador/a ou direção, não colaborar, por isso, que o trabalho deve ser compartilhado por todos/as na escola.

Entre as interrupções que identificamos, poucas não poderiam ser revertidas. Acredito que as relacionadas ao trabalho e à saúde, são algumas das mais difíceis, no entanto, mesmo as pessoas que interromperam por estes motivos, poderiam voltar se a escola tentasse resolver os problemas. No caso do trabalho, a escola poderá procurar desenvolver, com as empresas, parcerias para manter os/as trabalhadores/as e, nos casos em que este acordo não fosse possível, a escola poderia formar turmas em horários em que estes/as trabalhadores/as pudessem estudar. Em relação à saúde, a escola tem que providenciar condições para que os/as educandos/as possam estudar. Por exemplo, repassar materiais para que possam estudar em casa e permitir que façam avaliações em horários e dias de acordo com suas necessidades e não a partir das determinações da escola.

Estas são algumas das ações que a escola pode desenvolver contra as interrupções. Vale ressaltar que a escola, apesar de depender do poder público para contratar educadores/as e fazer outras alterações para o bom funcionamento da mesma, vê sua autonomia crescer em cada dia, aumentando consideravelmente, ao longo dos últimos anos, os recursos que recebe diretamente do Governo Federal. Desta forma, algumas ações, como, por exemplo, fazer um berçário ou outras que envolvam pequenas quantias, não podem ficar dependentes exclusivamente da Prefeitura Municipal, a escola pode fazer estas ações, desde que haja interesse de seus atores administrativos.

Esta pesquisa, portanto, tem implicações diretas para as práticas das escolas e dos/as educadores/as que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos, já, quanto às implicações teóricas, acreditamos que esta pesquisa pode ser útil no auxílio a pesquisadores que possam se interessar pelas interrupções desta modalidade. Este trabalho torna-se diferente de outros, que conhecemos, sobre o mesmo tema, no recurso que foi feito a três métodos diferentes na recolha de dados. Esse fato nos permitiu ter uma visão mais ampla sobre as interrupções na EJA, já que, desde logo, foi possível identificar neste trabalho, que a interrupção na EJA, pelo menos na escola estudada, não é homogênea em todas as suas turmas, sendo diferente, também, a partir da análise dos diferentes grupos etários e de gênero. O uso das atas escolares, permitiu, desta forma, fazer um trabalho de desagregação da interrupção, a fim de melhor compreender e interpretar este fenômeno, com recurso às outras técnicas.

Outra contribuição que este trabalho poderá ter, será no campo da terminologia a ser utilizada para a saída das/os educandas/os da escola, chamar este fato de evasão é, no mínimo, manter-se neutro/a diante uma situação de opressão. Ora se como Paulo Freire diz, e muito bem, não existe neutralidade, desta forma, persistir com esta nomenclatura, é colaborar com a sensação de culpa e com todos os problemas destas pessoas relacionados à escola e a saída dos mesmos. Não podemos dizer que são as pessoas que se evadem e ao mesmo tempo discorrer sobre a responsabilidade que se pode atribuir à precariedade na escola e à situação social. Há, aqui, uma contradição clara! Evadir, implica em uma fuga voluntária, ao passo que, Interromper, apesar de ser uma ação voluntária, fica claro que é apenas uma pausa, ou seja, ele/a parou, mas a retoma das atividades educativas é possível e desejável. No entanto, também é verdade que boa parte das interrupções da EJA, nesta escola, está longe de ser voluntária, por isso, deixamos em aberto esta discussão, para que outros pesquisadores possam discorrer sobre este processo.

Desta forma, o objetivo maior desta pesquisa foi o de construir conhecimento teórico, para nos auxiliar na prática. Pensar numa investigação em que aponta o peso da exclusão como fator preponderante que favorece a continuidade de um círculo vicioso, sem com isso, utilizá-la para amenizar esta situação, é contribuir com este círculo. Portanto, esperamos que esta pesquisa, possa servir de base para a Escola Municipal Frei Calixto, bem com, contribuir para que outras escolas e todos os profissionais possam rever suas ações em relação à interrupção, já que, segundo Haddad (2009), a evasão na educação de jovens e adultos é, na atualidade, um dos mais graves problemas que a sociedade brasileira precisa enfrentar. Por isto, seu enfrentamento deve ser um dever de todos.

5. Bibliografia

Alcoforado, J. L. M. (2008). *Competências, Cidadania e Profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Althusser, L. (2003). *Aparelhos Ideológicos de Estado*. São Paulo: Edições Graal.

Andrade, C. (2010). *Trabalho e Família na Transição para a Idade Adulta*. Oliveira de Azeméis: Legis Editora.

Andrade, E. R. (2004). *Educação de Jovens e Adultos e os Jovens do “Último Turno”: produzindo outsiders*. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal Fluminense.

Andrade, S. dos S. (2008). *Juventude e Processo de Escolarização: Uma abordagem Cultural*. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Antunes, R. (1999). *Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial.

Arnett, J. J. (2004). *Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties*. Oxford: Oxford University Press.

Arroyo, M. (2006). Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: Leôncio Soares. *Formação de educadores de jovens e adultos* (pp. 17-32). Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO.

Arroyo, M. G. (2007). Educação de jovens – adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Leôncio Soares, Maria Amélia Giovanetti & Nilma Lino Gomes. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Beisiegel, C. de R. (1974). *Estado e Educação Popular*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

- Bogdan, R. & Biklen S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. 12ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Brasil. (1971). Lei de Diretrizes e Bases nacional.
- Brasil. (1988). Constituição Federal da República.
- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases.
- Brunel, C. (2008). *Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Mediação.
- Carrano, P. (2007). Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, 55-67.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos Pouco Escolarizados: Políticas e práticas de formação*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- Corrochano, M. C., Ferreira, M. I. C., Freitas, M. V. & Souza, R. (2008). *Jovens e Trabalho no Brasil: Desigualdades e desafios para as políticas públicas*. São Paulo: Ação educativa e Instituto ibi.
- Di Pierro, M. C. (2008). Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, 367-391.
- Dias, J. R. (1982). *A Educação de Adultos: Introdução histórica*. Braga: Universidade do Minho.
- Fonseca, M. da C. F. R. (2007). *Educação Matemática de Jovens e Adultos: Especificidades, desafios e contribuições*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987a). Prefácio. In. de Moacir Gadotti. *A Educação contra a Educação* (pp. 15-19). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987b). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2008). *Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular*. Indaiatuba: Villa das Letras.

Funari, S. (2008). *Caminhos da Educação de Adultos no Município de São Paulo: o livro didático e a abordagem do texto literário*. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade de São Paulo.

Furtado, Q. V. F. (2009). *Jovens na Educação de Jovens e Adultos: produção do fracasso no processo de escolarização*. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB.

Gadotti, M. (1987). *A Educação contra a Educação*. São Paulo: Paz e Terra.

Gadotti, M. (2007). Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In Moacir Gadotti, & José E. Romão (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*, (pp. 29-39). São Paulo: Cortez.

Galvão, A. M. de O. & Di Pierro, M. C. (2007). *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez Editora.

Gorz, A. (2007), *Metamorfose do Trabalho: crítica da razão econômica*. São Paulo: Annablume Editora.

Gramsci, A. (2006) *Cadernos do Cárcere: Volume I*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Haddad, S. & Di Pierro, M. C. (2000). Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, nº 14, 108-130.

Haddad, S. & Ximenes, S. (2008). A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: um olhar passado dez anos. In: Iria Brezezinski (org.). *LDB dez anos depois: Reinterpretação sob diversos olhares* (pp.130-148). São Paulo: Cortez.

Haddad, S.(2009). Educação de jovens e adultos - a dura realidade dos que querem estudar. *Jornal Brasil de Fato*, maio.

Moreno, G. G. (2003). *Juventude e Educação de Jovens e Adultos. Novas Demandas Políticas*. São Paulo, Ação Educativa.

(www.paulofreire.org/twiki/pub/FPF2008/TrabalhoGilbertoMoreno/artigo_paulo_freire.doc - acessado em 03 de fevereiro de 2009)

Oliveira, M. K. (1999). Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento de Aprendizagem. 22ª Reunião Anual da ANPEd – 26 a 30 de Setembro. Caxambu-MG. (Disponível em <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro286/libro286.pdf>. Acessado dia 03/03/2011)

Oliveira, M. K. (2004). Ciclos de Vida: Algumas Questões sobre a Psicologia do Adulto. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 2, 211-229.

Osório, A. R. (2005). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Paiva, V. P. (2003). *História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola.

Piconez, S. C. B. (2008). *Educação escolar de jovens e adultos*. Campinas: Papirus.

Ribas, B. P. L. (2004). *Políticas de Educação de Adultos e o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Minho.

Romão, J. E. (2007). Educação de Jovens e Adultos: problemas e perspectivas. In M. Gadotti & J. E. Romão. (Orgs). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*, (pp. 41-57). São Paulo: Cortez.

Santos, E. P. (2007). *Emancipação, Reflexão e Resistência: A Natureza Política da Educação de Pessoas Jovens e Adultas*. Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz.

Santos, E. P.; Silva, G. de J. & Da Cruz, N. (2008). *Formação Docente do Educador de Pessoas Jovens e Adultas: O desafio contemporâneo de Universidades e Institutos Superiores de Educação*. VII Seminario Redestrado- Nuevas Regulaciones en América Latina. Buenos Aires.

Santos, G. L. dos. (2003). Educação ainda que tardia: a da escola e a inserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. *Revista Brasileira de Educação*, nº 24, 107-125.

Selltiz, C. (1987). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EPU.

Smith, J. (1997). Educação de Adultos. In: L. Samartino & M. de Carvalho Torres (Org.). *Educação de Adultos. Cadernos de Formação nº 3*. (Disponível em http://www.socialgest.pt/dlds/EFA_Educaoadultos1997.pdf. Acessado dia 15/12/2010).

Soares, L. (2002). *Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A.

Soares, M. C. C. (2007). Banco Mundial: políticas e reformas. In: Lívia de Tommasi; Mirian Jorge Warde & Sérgio Haddad. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez.

UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: UNESCO.

UNESCO. (1997). *V Conferência Internacional de Educação de Adultos*. Hamburgo: UNESCO.

UNESCO. (2010). *VI Conferência Internacional de Educação de Adultos: Marco de Belém*. Brasília: UNESCO.

Vasquez, A. S. (1968). *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Vieira, Cristina Maria Coimbra. (1995). *Investigação Quantitativa e Investigação Qualitativa: uma abordagem comparativa*. Relatório de uma aula teórico-prática realizado, no âmbito das Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica (monografia não publicada). Coimbra: Universidade de Coimbra.

Waiselfisz, J. J. (2011). *Mapa da Violência 2011: Os jovens do Brasil*. São Paulo: Instituto Sangari. (Disponível em:

<http://www.sangari.com/mapadaviolencia/pdf2011/MapaViolencia2011.pdf>). Acessado dia 07/04/2011.

Anexo

Questionário

I. DADOS PESSOAIS

1.1. Idade? _____

1.2. Qual a sua cor? () Negra () Branca () Parda () Outra _____

1.3. Sexo: () Masculino () Feminino

1.4. Série Completa Cursada 1^a/2^a () 3^a/4^a () 5^a/6^a () 7^a/8^a ()

1.5. Estudou quando criança () **Sim** () **Não** até que série? _____

1.6. Quantos anos ficou sem estudar? _____

1.7. Tem filhos _____ N° de filhos _____

II. ASPECTOS SÓCIO-CULTURAIS

2.1. Qual a sua Religião _____

2.2. Participa de algum grupo sociocultural?

() Sim () Não

Qual?

() Associação de Moradores () Time Esportivo () Partido Político

() Sindicato () Outro: Quais? _____

Mora próximo da escola?

() Não () Sim

2.3. Quanto tempo demora no percurso até à escola?

() Menos de 15 minutos () De 16 a 30 minutos () De 31 a 1 hora () Mais de 1 hora

2.4. Quantas pessoas compõem a sua família?

() Mora só () 2 () 3 () 4 () 5 ou mais

2.5. O que faz nas horas vagas para se divertir?

2.6. Qual o seu principal lazer? _____

2.7. Tem algum vício? () Sim () Não Qual? _____

III . ASPECTOS ECONÔMICOS

3.1. Quanto é a renda familiar?

() menos de um salário () 1 a 2 salários () 3 a 4 salários () 5 ou mais

3.2. Você é o responsável direto pelo sustento da sua família?

() Sim () Não

3.3. Possui computador em casa?

() Sim () não

3.4. Tem acesso a internet?

() Sim () Não

3.5. Se sim, onde? _____

IV. TRABALHO

4.1. Você trabalha? () sim () não

Profissão _____

4.2. O trabalho é Formal () Informal ()

4.3. Se não tem trabalho fixo, faz bico _____ **em quê** _____

4.4. Se trabalha, quantas horas por dia?

() menos de 8 horas () 8 horas () mais de 8 horas

4.5. Está satisfeito com o trabalho _____ **Com a renda** _____

4.6. Se pudesse, mudaria de atividade?

() Sim () Não

4.7. Se a resposta for sim, o que gostaria de fazer?

4.8. Tem algumas expectativas de progressão/promoção no emprego?

() Sim () Não

4.9. Já chegou atrasado na escola, por causa do trabalho?

() Sim () Não

4.10. Quantas vezes, chegou atrasado por causa do trabalho?

Menos de 5 vezes De 5 a 10 De 11 a 20 Sempre

V. Relação com a escola e com os estudos
5.1. Estava estudando que série quando desistiu?

1^a/2^a 3^a/4^a 5^a/6^a 7^a/8^a

5.2. Você desistiu em que ano _____

5.3. E agora estuda que série? _____

5.4. Como era seu relacionamento com a turma em que estudava?

Péssimo Razoável Bom Muito Bom Ótimo

5.5. Costumava estudar em grupo?

sim não

5.6. Como era seu relacionamento com professores?

Péssimo Razoável Bom Muito Bom Ótimo

6) Quanto à escola que estudou, você considera que a escola estava:

Bem equipada com todos os instrumentos necessário a aprendizagem;

Mal equipada pois, faltava recursos didáticos, como: _____

7) Quanto ao acolhimento na escola você considera que:

Os professores e funcionários o(a) acolheram bem, com simpatia e cordialidade;

Somente os professores o(a) acolheram bem, com simpatia e cordialidade;

Apenas os funcionários o(a) acolheram bem, com simpatia e cordialidade;

Não foi bem recebido nem pelos professores nem pelos funcionários;

8) Sobre os eventos na escola?

Foi excluído das festas, feiras culturais e dos eventos da escola;

Eram estimulados a participar de atividades na escola e tinham livre acesso a todos os espaços da escola (biblioteca, sala de informática, sala de vídeo, cantina...)

A escola não desenvolveu eventos.

9) Poderiam utilizar os espaços da escola, como a biblioteca, sala de informática, quadra, sala de vídeo e outros?

Nunca Às vezes Sempre

10) Você considera que a aula dos professores era?

- Adequada para o público jovem e adultos.
- Infantilizada, os professores lhes tratavam como crianças.
- Algumas eram adequadas e outras não.

11) Quais os materiais que os professores utilizavam?

- Apenas livros e quadro.
- Livros, televisão, vídeo, quadro, computador, laboratório e outros.
- Alguns utilizavam livros e quadro e outros vídeo, televisão, computador e outros.

12) Quanto a postura do professor:

- Os professores aproveitava os seus conhecimentos de vida para ajudar nas aulas.
- Os professores só ensinavam a partir dos livros e quadro e não queriam saber, se nada sobre os seus conhecimentos.
- Alguns aproveitavam seus conhecimentos e outros não.

13) Fora da escola, quantas horas se dedica aos estudos, durante a semana?

- Nenhuma De 1 a 2 De 2 a 5 De 5 a 10 Mais de 10

14) Quais os fatores que contribuíram para você abandonar os estudos.

Obrigado pela sua colaboração!

ENTREVISTA

Questões Gerativas

1. Trajetória Escolar (História da Vida Escolar)
 - 1.1. Fale sobre o início de sua vida escolar, se estudou quando criança até agora.
 - 1.2. Se estudou quando criança, o que mudou de lá para cá?
2. A relação com a escola
 - 2.1. O que estudar, significa para você?
 - 2.2. Você acha que suas expectativas com a escola foram alcançadas? Porquê?
 - 2.3. O que você acha da escola? É um lugar acolhedor ou não?
3. A relação com os sujeitos da escola
 - 3.1. Explique sobre sua relação com os professores?
 - 3.2. E com os colegas?
 - 3.3. Com os funcionários (limpeza, merenda, pessoal da secretaria, diretores, coordenadores, etc).
 - 3.4. Você acha que estas relações lhe influenciaram a sair da escola? Como?
4. As dificuldades enfrentadas no decorrer do ano letivo enquanto estava estudando.
 - 4.1. As aulas, o material utilizado, a forma do/a professor/a dar aula.
 - 4.2. Fale um pouco sobre o que você achava das aulas? Se gostava ou não, e como se sentia.
 - 4.3. Você conseguia acompanhar as aulas? Se não, pensou em desistir por isso? Porquê?
5. Motivos que o levou a sair da escola
 - 5.1. Qual o motivo ou motivos que te levou a desistir de estudar? Porquê
 - 5.2. Você acredita que a escola poderia ter feito algo, para você não desistir? O quê?
 - 5.3. O que você sentiu quando deixou de estudar?
6. Perspectiva
 - 6.1. Pensa em voltar

6.2. Por quê?

6.3. Se pensa em voltar que escola gostaria de encontrar... que professores... que colegas...